Escritos sobre arte y educación creativa de Lev S. Vygotski

Edición a cargo de
Pablo del Río y Amelia Álvarez

FUNDACIÓN INFANCIA Y APRENDIZAJE

Colección Educación y Cultura / *Education and Culture Series*

FUNDACIÓN INFANCIA Y APRENDIZAJE

Escritos sobre arte y educación creativa de Lev S. Vygotski

PABLO DEL RÍO Y AMELIA ÁLVAREZ (EDS.)

Diseño de cubierta: Aner del Río

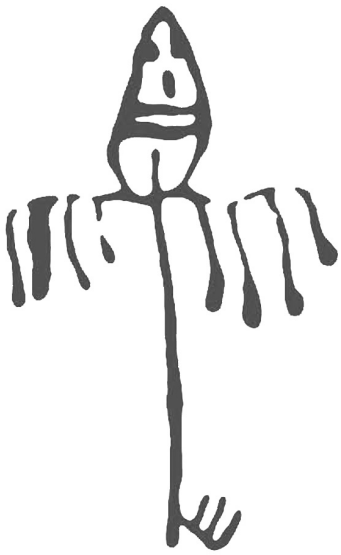
© 2007 de esta edición:
Fundación Infancia y Aprendizaje
Naranjo de Bulnes, 69
28707 San Sebastián de los Reyes (Madrid)
www.fia.es/fundacion@fia.es

ISBN: 978-84-921753-6-9
Depósito legal: M-46679-2007

Impreso en España-Printed in Spain
Fotocomposición: Grupo Amarillo de Diseño
Impresión: Varoprinter, Coslada (Madrid)

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en, o transmitida por, un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electro-óptico, por fotocopia o por cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

Escritos sobre arte y educación creativa de Lev S. Vygotski



Edición a cargo de
Pablo del Río y Amelia Álvarez

Índice

Una introducción a las dos psicologías de Vygotski 7
Amelia Álvarez y Pablo del Río

Primera Parte. Desarrollo y educación de la imaginación y la creatividad

La imaginación y la creatividad en la infancia 23
1. Creatividad e imaginación 25
2. Imaginación y realidad 29
3. El mecanismo de la imaginación creativa 37
4. La imaginación del niño y del adolescente 42
5. "El tormento de la creación" 48
6. La creación literaria en la edad escolar 51
7. La creación teatral en la edad infantil 70
8. El dibujo en la edad infantil 74

La imaginación y la creatividad del adolescente 89

Segunda Parte. Reflexiones teóricas sobre el desarrollo perceptivo y artístico, el juego y el drama

El juego y su papel en el desarrollo psíquico del niño 113

Fragmento de los apuntes de L. S. Vygotski para unas conferencias de psicología de los párvulos 133

Psicología de la creatividad del actor 143

Psicología Humana Concreta 155

Notas sobre esta edición

La edición de estas obras se ha basado en las versiones disponibles en ruso, que se han cotejado con algunas realizadas en castellano, italiano e inglés. Agradecemos la participación inicial de Venancio Uribes, Lydia Kuper, Zoe López e Inés Marichalar en las primeras versiones sobre las que hemos trabajado para la redacción definitiva de algunos de los textos. La versión final es responsabilidad exclusivamente nuestra.

Hemos procurado identificar las obras y los autores a los que Vygotski hace referencia en los textos (sin mencionar la fuente original para la mayoría de ellos), pero no siempre ha resultado posible conseguirlo: en algunos casos, por la dificultad de localizar al autor citado –bien por no constar en las bases de datos, bien porque se parta de una transcripción incorrecta de un apellido no ruso a la fonética rusa–; en otros, porque al tratarse de obras no accesibles salvo en archivos especializados, resulta imposible comprobar a qué obra de un autor determinado se está refiriendo Vygotski. Las bibliografías aportadas en cada capítulo son por tanto reconstrucciones realizadas por los editores de esta versión al español a partir de las pistas de los textos, indicando en notas al pie si se trata de una conjetura o de una certeza. Igualmente, siempre que ha sido posible, se ha citado la versión original de las obras mencionadas por Vygotski en la versión rusa: la mayoría son ediciones en alemán y queremos agradecer muy especialmente la ayuda de Cathrin Scupin en su localización.

Las notas que aparecen al pie corresponden a notas de la presente edición en español (*N.E.E.*), notas de la edición en ruso (*N.E.R.*), notas de traducción (*N.T.*) y notas del autor, L. S. Vygotski (*N.L.S.V.*).

Amelia Álvarez
Pablo del Río
San Sebastián de los Reyes (Madrid)
Julio de 2007

Una introducción a las dos psicologías de Lev S. Vygotski

Amelia Álvarez y Pablo del Río

La edición de estos escritos de Vygotski responde a la necesidad de reunir en un solo volumen las contribuciones más importantes de este autor al conocimiento –quizá sería mejor decir al *enfoque*– de los procesos implicados en los procesos más intuitivos de la psique. Es cierto que algunos de ellos no son tan conocidos en la psicología general como aquellos en que expone más explícitamente su teoría del desarrollo cultural de las funciones psicológicas a través de la mediación social e instrumental. Pero creemos que su recuperación tiene hoy la utilidad de llamar la atención sobre una vertiente que continúa estando relegada en la psicología y en la educación. Efectivamente, en los últimos treinta años se nos ha ido presentando una mente humana en la que echamos en falta sus mejores atributos: el sentimiento, la imaginación y el juego, el ingenio y la aventura, la comprensión psicológica del carácter tecnológico e instrumental del *homo faber*, la proyección social y el crecimiento moral, la identidad, la epopeya y el drama de la vida, la ascesis y la creación del futuro… En la medida en que la ciencia psicológica tiende a presentar como convincentemente establecidos solo los procesos más racionales, se ha producido un desprestigio indirecto en el ámbito de los estudios sobre el desarrollo humano y la educación de los procesos que no son claramente racionales, con claras repercusiones en los diseños curriculares.

Cuando los colaboradores y discípulos de Vygotski –con la especial implicación de Alexander R. Luria y Alexander Zaporozhets, como ha señalado Zinchenko (1995)– consiguen al fin y ya en la etapa de la perestroika de Gorbachov, publicar las *Obras Escogidas* (1982-1984) que la mayor parte de ellos no llegan a ver impresa (Luria muere en 1977, Leontiev en 1979, Zaporozhets en 1981, Elkonin en 1985), culminan una compilación concebida para dar a conocer su trayectoria como psicólogo racional, como "científico". En las *Obras Escogidas* apenas se incluyeron textos sobre arte o creatividad (solo en el volumen seis apareció "Psicología de la creatividad del actor", incluido en este libro). Quedaron fuera, quizá por ser considerados producciones preparatorias o marginales, las dos primeras obras de entidad de Vygotski: la *Psicología del arte*, que fue además su tesis doctoral, y la *Psicología pedagógica,* así como un conjunto de escritos menores en los que, a lo largo de la década de producción escrita como psicólogo, Lev S. Vygotski aborda el espacio entre esos tres mundos que personalmente le apasionaron: la psicología, el arte, y la educación. Con la presente compilación y la reedición de *Psicología del arte* –que vienen a unirse a la mencionada y reciente publicación en castellano de *La psicología pedagógica* en Argentina (Vygotski,

1926/2001)– la Fundación Infancia y Aprendizaje cumple con el objetivo de hacer conocer esa faceta un tanto relegada de la teoría vygotskiana[1].

Los escritos de Vygotski reunidos en este volumen pertenecen a la última época de su producción: van de 1929 a 1933. Su publicación por la Fundación Infancia y Aprendizaje acompaña a la de *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño* (Vygotski y Luria, 1930/2007), una obra sintética del modelo teórico de la mediación de Vygotski, su aportación teórica más aceptada, y a la de *Ensayo sobre Hamlet y Psicología del Arte* (1925/1970/2007), ésta última su primera obra como psicólogo (aunque aparentemente alejada de su psicología más distintiva a nivel teórico formulada en *El instrumento y el signo)*. Esta colección de escritos sobre creatividad se situaría probablemente en el espacio entre ambas. Sugerimos a los lectores la lectura de las tres publicaciones para alcanzar una comprensión global del pensamiento vygotskiano y seguir los forcejeos del autor con los problemas que marcaron a los grandes pensadores, psicólogos y educadores de su época, que no deberían haber perdido actualidad. No es que Vygotski haya resuelto todos estos problemas, ni siquiera los que él mismo que planteara. No es que no puedan encontrarse en muchos otros pensadores coetáneos de Vygotski, y posteriores, la mayoría e incluso la totalidad de estos problemas… Pero el acercamiento vygotskiano tiene la virtud de traerlos a nuestra atención ligados a una teoría poderosa (su teoría de la construcción mediada o genético-cultural de las funciones superiores) que parece cobrar fuerza día a día y que permitiría, en última instancia, recuperar para la mente humana no sólo los procesos cuya arquitectura es más racional y aceptada, sino también aquellos en que, no siendo esta arquitectura instrumental visible a primera vista, constituyen lo más elevado y valioso de nuestra psique: la libertad, la solidaridad y los sentimientos, la creación, el humor y el amor y, como cañamazo de fondo, el tejido narrativo para escribirnos a nosotros mismos.

La obra tiene dos partes: la primera, *Desarrollo y educación de la imaginación y la creatividad,* recoge escritos elaborados por Vygotski para los educadores que creemos que no han perdido actualidad, sino en todo caso ganado vigencia: en efecto, los problemas del dominio de la palabra hablada y escrita, de la creatividad y del desarrollo de la imaginación y la sensibilidad, lejos de haberse resuelto, parecen haberse estancado. La segunda parte, *Reflexiones teóricas sobre el desarrollo perceptivo y artístico, el juego y el drama*, de un carácter más teórico y psicológico, recoge las ideas de Vygotski relacionadas con la creatividad y el arte en el marco de su teoría sobre el desarrollo psicológico.

Las dos obras que componen la primera parte de la selección –*La imaginación y la creatividad en la edad infantil* (1930) y *La imaginación y la creatividad del adolescente* (1931)– tienen una función eminentemente formativa y se inscriben en una línea de escritos introductorios para educadores y psicólogos a la que tanto empeño dedicó Vygotski. Ambos textos plasman tanto las ideas que el autor había alcanzado en el plano teórico como aquellas fruto de su primera e intensa actividad como educador, como psicólogo y como *amateur* casi profesional en la organización de actividades literarias y artísticas. Algunas de las ideas que se avanzan en

[1] Para una profundización en la trayectoria vital e intelectual de Vygotski y su vinculación vital con el arte, ver del Río y Álvarez (2007a y b).

estos escritos serán desarrolladas en su programa de investigación experimental y en su modelo teórico sobre la mediación y el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Constituyen en este sentido un material rico, sugerente y muy útil para la práctica educativa, pero a la vez brindan al investigador una fuente interesante para conocer buena parte del pensamiento transversal de Vygotski y contextualizar su pensamiento teórico.

Existe una gran continuidad entre ambos textos, ya que *La imaginación y la creatividad del adolescente* (1931) constituye una continuación conceptual de *Imaginación y creatividad en la edad infantil*, publicado como libro en 1930.

La segunda parte está compuesta de cuatro textos, dos de los cuales son apuntes personales de Vygotski[2]. Es el caso de "Fragmento de los apuntes de L. S. Vygotski para unas conferencias de psicología de los párvulos" y de "Psicología Humana Concreta". Vygotski se servirá del primero para pronunciar una conferencia sobre psicología del juego que bajo el título "El juego y su papel en el desarrollo psíquico del niño" sería publicada muchos años después y que se recoge también en este volumen. Aunque la inclusión de ambos textos sobre el juego pueda parecer redundante, nos ha parecido que el valor intrínseco de los "apuntes" estriba en que éstos permiten seguir el libre curso del pensamiento de su autor –expresado en intuiciones, imágenes y metáforas de gran fuerza–, asistir a su gestación, casi como si se estuviera a su lado. Hasta qué punto son sugerentes y alumbradores de ideas los apuntes sobre el juego, lo demuestra el papel que Elkonin les atribuye en su propio pensamiento y el hecho de que los incluyera en su libro sobre *La psicología del juego* (Elkonin, 1980).

Algo parecido puede decirse del segundo texto con este carácter que incluimos en el libro: los apuntes sobre *Psicología Humana Concreta*. Se trata de un escrito de carácter muy general, en el que se reúnen las ideas más centrales e influyentes de la concepción psicológica de Vygotski y que, como dice Puzyrei (1986), pudo constituir el primer apunte para una primera versión de su *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Sin embargo, en los desarrollos formales de las versiones publicadas de su modelo de las funciones superiores no se incluyen muchas de las ideas más intuitivas y plásticas de estos apuntes. Con lo que de algún modo puede perderse el énfasis que en éstos pone Vygotski en la organización dramática de la mente que había comenzado a explorar al principio de su obra con la *Psicología del arte*, y que parece continuar inspirando sus ideas en la zona más dinámica –y no necesariamente la más visible– de su pensamiento en los últimos años de su vida. En la imagen de mente humana que muestran estos apuntes, la idea dramática de la mente presta el *motus,* el impulso, al pensamiento

---

[2] Tanto en los apuntes, guiones y borradores preparatorios de una conferencia o un artículo, cuando Vygotski ordenaba sus reflexiones sobre los problemas (cuando por así decir se hablaba a sí mismo), como en las charlas y discusiones con sus alumnos, discípulos y colaboradores (hablando a los demás), Vygotski se caracterizaba por un discurso implicativo, cargado de ejemplos, metáforas, imágenes y figuras orientadas a favorecer la percepción y la comprensión, propia o de los interlocutores, antes que a responder a los criterios de la argumentación o demostración científica. Ambos discursos, el personal-imaginativo-implicativo y el científico-racional-argumentativo, son necesarios y complementarios para afrontar una ciencia realmente teórica, comprensiva y explicativa, más allá de los modelos correlacionales y descriptivos. Pero es el primero de estos discursos el que nos permite comprender mejor las ideas nuevas y el que, en el caso de Vygotski, nos ha dejado exploraciones y avances que aún no habían alcanzado el estado de elaboración argumentativa de los escritos más formales.

psicológico de Vygotski. Podríamos decir que define la *zona de desarrollo próximo* de su pensamiento teórico.

En la nota de presentación de los apuntes sobre *Psicología Humana Concreta* dice Puzyrei:

> El final de la década de los veinte fue para L.S. Vygotski una época de intenso trabajo teórico y experimental para desarrollar los postulados básicos de su teoría histórico-cultural de la mente humana. Quedaban atrás los primeros cinco años, relativamente tranquilos y a pesar de todo felices de su vida en Moscú tras su traslado desde Gomel en 1924. Fue ese un período de su desarrollo como psicólogo en que su estrella estaba en órbita ascendente; una época en que, en el lapso de muy pocos años, este hombre todavía muy joven, se transformaría, de maestro de provincias que nadie conocía, en una de las figuras más destacadas e influyentes de la joven psicología soviética, un académico con una indiscutida autoridad científica, rodeado por un grupo de jóvenes discípulos igualmente con talento y convencidamente dedicados; un hombre con una profunda conciencia de su misión en el desarrollo de la ciencia, lleno de ideas, intenciones y planes, la mayoría de los cuales, desgraciadamente, estaban destinados a permanecer irrealizados debido a su muerte prematura. (Puzyrei, 1986, pp. 51-52)

La *Psicología Humana Concreta* corresponde pues al final de esa etapa creadora en psicología y ha sido para nosotros uno de sus escritos más significativos, en el que puede palparse el modo de pensar de Vygotski y el contenido de sus teorías, no como hechos expuestos y explicados analíticamente, sino a través de *ejemplos e imágenes* mediante los que sus ideas se hicieron visibles para él mismo.

Los otros dos escritos incluidos en esta segunda parte ("El juego y su papel en el desarrollo psíquico del niño" y "Psicología de la creatividad del actor") pertenecen a los últimos cinco años de la vida de Vygotski, que moriría en 1934. Son por tanto significativos de los dos problemas, para él profundamente relacionados, del juego y del drama adulto, que definen según él "el álgebra de la mente humana", la estructura interna de nuestro modo de funcionar. El problema del drama como modelo general de la mente, desde el niño que comienza a vivir y aprende a través del juego la gramática del drama, hasta el drama del adulto que vive, sufre, siente y muere, constituye el tema de fondo en el pensamiento de Vygotski del que la teoría de la mediación no ha sido sino la ingeniería psicológica de los procesos que le ha permitido desvelar la estructura arquitectónica del edificio. Si la teoría de la mediación es el "medio de la mente", la teoría del drama es su contenido, su mensaje. Esta idea no está expresada explícitamente en la obra formal de Vygotski: sólo en sus apuntes personales y en la forma aún anticipatoria e intuitiva de sus primeros escritos (*La tragedia de Hamlet* y la *Psicología del arte*). Y sin embargo una lectura profunda de toda su obra sobre ese supuesto encierra todas las claves para comprobar que es así. Creemos que Vygotski no la formaliza más porque aún no es una teoría comunicable: ni ideológica y políticamente, ni quizá para la gramática de la ciencia, que le hubiera requerido trabajo experimental en esa línea que él no podía ya tener tiempo para llevar a cabo.

La segunda parte del libro incluye así cuatro escritos que pertenecen a dos mundos en los que Vygotski mantuvo un interés permanente y que parecen tener profundas conexiones con su pensamiento más teórico. Por una parte el problema del juego y su papel en el desarrollo; por otra el drama y el carácter dramático de la psique. Para Vygotski el juego no es un problema marginal, sino una pista pri-

vilegiada hacia los mecanismos centrales de la mente humana, un escenario en el que investigar las características más distintivas de las funciones superiores.

Estos trabajos nos permiten atisbar el mecanismo creativo de Vygotski y a veces casi contemplar visualmente el proceso de cristalización de algunos de los postulados básicos de su teoría histórico-cultural que conocemos bien a partir de sus obras clásicas de los primeros años treinta. Aún más, estos escritos contienen también algunas ideas y reflexiones originales que no abordó posteriormente en sus últimas obras.

El doble acercamiento, científico y artístico, de Vygotski al conocimiento de lo humano

El hecho de que Lev S. Vygotski (1896-1934) iniciara su carrera investigadora desde el arte es responsable, no sólo de una parte significativa de su mensaje, sino también de su forma; esto es, no sólo de parte de su producción teórica, sino del carácter creador y reestructurante, por no decir "artístico", de su manera de hacer psicología. El final de su primera década de creación 1915-1925 (*cf*. del Río y Álvarez, 2007b) marca para Vygotski, con 29 años, un cambio de inflexión desde el arte hacia la psicología. Pero, pese a su fervor de converso por el carácter experimental de la nueva ciencia, no dejará que en esa nueva etapa dejen de mostrarse constantemente sus ideas inquietas y creadoras sobre el mundo de la literatura en que se formó. Aunque los primeros escritos de psicología de Vygotski parecen sugerir un decidido abandono de sus acercamientos anteriores, de tanto en tanto emergen manifestaciones que sugieren que la relegación de los problemas del arte es parcial y provisional, como si pretendiera volver más formalmente algún día sobre ellas. Es sólo una impresión, pues su nueva tarea en una ciencia joven y compleja tenía todas las papeletas para haberle ocupado más de una larga vida. La actividad principal de Vygotski queda pues hipotecada al planteamiento sistemático de los temas "en letra grande" de la entonces emergente psicología.

Y ocurre así que, desde 1925, da la impresión de que Vygotski pasa a mantener una posición parecida a la de la mayoría de los psicólogos experimentales, para los que el arte, la creatividad, o la imagen, quedan en la periferia del camino real de la investigación básica. Aparentemente y a juzgar por el peso cuantitativo de los textos, es cierto que en su segundo decenio productivo, esa "década de furia creadora", como la ha bautizado Toulmin (1978) –desde 1925, fecha de la presentación de su tesis *La psicología del arte*, a su temprana muerte en 1934–, su obra se centra en los procesos intelectuales básicos y en los mecanismos de mediación que permiten construirlos (su "psicotecnia del intelecto"). Pero un análisis más profundo y cualitativo permite apreciar que Vygotski mantiene un proceso divergente de investigación y reflexión, en paralelo, una doble vía de ideación/redacción. Al escribir para la ciencia somete sus ideas al filtro analítico que exige el interlocutor de la razón, y es plenamente consciente, decidido y sincero en ese empeño. Al escribir para sí, al hablar y discutir con sus colaboradores, al dar charlas, conferencias o clases, Vygotski cambia de gramática de pensamiento y de sintaxis redaccional: trata de ser convincente con las imágenes más que con las razones, de presentarse las cosas a sí mismo, de "verlas", más que de presentárselas o hacérselas ver a la ciencia. Esta aproximación, aunque parezca algo esquizoide y

contradictoria le lleva, como a Penélope, a destejer en parte a ratos perdidos –en sus tiempos informales y en las tertulias, en sus frecuentes y largos viajes en los ferrocarriles– lo que ha tejido en su formal jornada laboral pensando desde la razón. Por eso creemos que el mensaje completo de la teoría de Vygotski no se puede captar cabalmente a partir de aquellos escritos que presentan sólo el pensamiento más formalizado y explícitamente teórico de su obra psicológica.

El caballo blanco y el caballo negro: el difícil diálogo de la mente cognitiva y la mente dramática

A los ojos de un analista racional, esta aproximación contradictoria puede parecer un desvío ineficiente o un defecto de procesamiento del Vygotski "cognitivo", pero los investigadores de la creatividad saben que es uno de los rasgos, el más sobresaliente quizá, de la esquizoide pero no esquizofrénica capacidad imaginativa de la mente creadora. Por una parte, Vygotski no hace trampas con la psicología general y del desarrollo, en las que se sitúa con una actitud decididamente experimental y un rigor militante. Por otra, trata simultáneamente de encontrar fisuras, reconstrucciones teóricas más ambiciosas que le permitan recuperar los temas que le son más preciados, incorporar el contenido de su década de investigador artístico y educativo juvenil a su década madura de psicólogo. Eso hace que sus lecturas e intereses en esta etapa investigadora tengan un carácter que podemos juzgar excesivamente abierto, pero necesario para su método de pensamiento dialéctico, para localizar, allá donde estuvieren, aquellos datos experimentales y aquellas teorías que pudieran permitirle abordar esa síntesis personalmente acuciante.

Vygotski propone dos grandes psicotecnias o ingenierías mentales: la "psicotecnia del intelecto" –por la que mediante operadores externos como la tabla de multiplicar o el ábaco construimos operaciones racionales internas como el cálculo– y la "psicotecnia del sentimiento" –por la que mediante operadores externos tan antiguos como echar a suerte, o tan elaborados como la obra literaria, construimos operaciones emocionales internas como la decisión, el amor o el heroísmo. En el desarrollo de la primera, Vygotski encuentra muchos precedentes en la psicología científica; para el desarrollo de la segunda busca esos precedentes en la psicología, aunque sabe que la mayoría se encuentran en las artes y las humanidades, lo cual le plantea un problema que hace que su acercamiento sea complejo y a veces aparentemente contradictorio.

Tener esto en cuenta puede ayudar a leer estos escritos de Vygotski, que no es un autor fácil, porque, por su formación filosófica y metodológica busca siempre cerrar la explicación: como buen estudioso, se exige a sí mismo un sistema trabado y coherente, lo cual le lleva con frecuencia a buscar "la buena forma" de las teorías. Parte de sus formulaciones hoy más discutidas se deben a ese énfasis o sobreacentuación en los rasgos del sistema nuevo para hacerlo más visible. Es el caso de su presentación un tanto simplificada del proceso histórico-genético de las funciones (como si ese proceso se hubiera producido en una progresión ascendente y unidireccional), también aplicable a su concepto de "edad cultural" o a la generalización del proceso de interiorización para cada una de las funciones superiores, cuando marca un estado inicial totalmente externo y un estado final totalmente

interno. Da a veces la impresión de estar proponiendo nuevos sistemas con trazos taquigráficos.

Pero a la vez que trata de ordenar los hechos abordados en una estructura sistémica, subrayando sus invariantes, Vygotski no cede en su ambición de explorar más allá de las fronteras del fenómeno que él mismo acaba de establecer, en perpetua búsqueda de los elementos contradictorios y dialécticos de la psique humana. Su manera de compaginar estas dos búsquedas, convergente y divergente –de esparcir la semilla y de cosechar, como él mismo menciona con frecuencia parafraseando el Eclesiastés–, se basa en un razonamiento por contrarios. De modo que, por ejemplo, el análisis racional le permitirá avanzar en ciertos componentes estructurales de la organización de las funciones afectivas, mientras que la intuitiva exploración de lo afectivo le hará contemplar bajo una nueva luz los procesos racionales. Por poner un ejemplo, Vygotski comprende que el impulso de la acción es emocional, pero que al mismo tiempo se puede controlar ese impulso mediante operadores concretos perfectamente situados y descritos. Ese juego entre una psicología que es por una parte viva y biológica y por otra analítica e instrumental es quizá su sello, lo que describe su manera personal de trabajar.

Este doble acercamiento se parece en cierto modo al tiro de dos caballos en un carro griego: el caballo blanco de la razón (o, por decirlo así, el científicamente aceptable), es fiable y lento, le permite correr seguro y lo sitúa en el lado interior de la pista, mientras que deja por fuera al sospechoso caballo negro, al rápido y nervioso corcel de la intuición, galopando más rápido por el lado virgen y agreste de su sistema psicológico.

Podríamos decir que Vygotski aplica la aproximación científica para desentrañar el contenido de los procesos artísticos e, inversamente, recurre al talante artístico, al modo perceptivo literario, a la comprensión intuitiva y en imágenes para acercarse a los procesos que constituyen la tarea de la ciencia psicológica. Pero a la hora de formalizar su pensamiento se exigirá todo el rigor del método científico, y en eso no hace trampas.

En el quehacer concreto se ve bien esta sensibilidad artística de Vygtoski. Mientras que un psicólogo más homogéneamente racional habría definido el objeto mediante categorías jerárquicamente definidas y fijas que permitieran estabilizar y restringir operacionalmente la recogida de datos, Vygotski optó por trabajar con más riesgo dejando que el objeto actuara con más libertad para poder captar la lógica de su movimiento. Comprendía que un exceso de rigidez puede ser a la larga un lastre para el propio método: "[...] a través de una serie de experimentos secuenciados temporalmente nos topamos con el hecho crucial de que en realidad [...] cambiaba el propio objeto de investigación […]. Este hecho que representaría una desagradable complicación para los psicólogos que buscan por todos los medios preservar la invariabilidad de la actividad investigada, se convirtió de inmediato para nosotros en el hecho central [...]" (Vygotski, 1930/2007, pp. 26-27). Vygotski, como todo investigador, busca fotos fijas, pero encuentra imagen en movimiento, y al encontrarla, le hace animosamente un hueco: acepta pasar al modelo de la imagen móvil aunque sin olvidarse de los fotogramas.

Volviendo a las dos vertientes de la aproximación vygotskiana, la "psicotecnia del intelecto" podría hoy ser rebautizada, como "ingeniería del conocimiento", cubriendo. aproximada, pero no exactamente, lo que en la actualidad se consideran funciones cognitivas. La otra vertiente, con las mismas premisas en cuanto a los proceso generales de la mediación de las funciones por operadores externos sociales e instrumentales, se ocupa de los mecanismos que median las funciones encargadas, más que del conocimiento sobre las cosas, de la acción sobre las cosas: las funciones directivas (*cf*. del Río y Álvarez, 1995, y 2007c). Ese sería el territorio de actuación de las mediaciones socioculturales que constituyen lo que Vygotski denomina "psicotecnia del sentimiento". Esta psicotecnia ha permitido a la humanidad, implícita o explícitamente, diseñar operadores externos sociales e instrumentales dirigidos a percibir, comprender y controlar nuestra identidad, emociones, intenciones y acciones. Ejemplos del primer tipo de psicotecnia sería la tabla de multiplicar o el ábaco; ejemplos del segundo podrían ser el Padrenuestro, la agenda, la foto de la persona querida en la cartera, o el *Guernica* de Picasso.

La psicología general de las funciones directivas está menos desarrollada que la de las cognitivas, y reducir los procesos directivos al denominador común de los cognitivos no ha resuelto a nuestro parecer el problema. Pero también en la psicología histórico-cultural y vygotskiana se aprecia esa descompensación (que la compilación de estos escritos y la reedición de la *Psicología del arte* tratan modestamente de compensar). En este sentido, el "caballo negro" de Vygotski se nos ha quedado en gran parte fuera de pista. No es seguro que, si la carrera hubiera sido más larga, si el psicólogo ruso hubiera tenido una vida más longeva, habría conseguido reintegrar a la psicología de manera argumentada y analítica su exploración de la mediación social e instrumental de las funciones directivas. Es posible que al final hubiera tropezado, de todos modos, con la inconmensurabilidad del "sentimiento trágico de la vida" (*cf*. del Río y Álvarez, 2007a). En todo caso, es más que probable que hubiera avanzado más experimentalmente en los mecanismos mediacionales que están detrás del arte visual, el drama, el mito, la religión, la novela o el cine y, en general, de los operadores de esa "psicología de la vida" o "psicología concreta"; que hubiera equilibrado el ámbito de los argumentos de la vida y el de los argumentos del intelecto.

El problema de la representación desde la teoría de la mediación

Vygotski no se planteaba el problema de la representación de manera filosófica o abstracta, sino que lo encaró desde dos terrenos convergentes que le ofrecían garantías de hacerlo con los dos pies en el suelo. El primero es el terreno concreto de la biología y de la ecología, abordando la re-presentación desde la *presentación*, esto es, desde el espacio material concreto donde transcurre la acción animal y los procesos de reacción al estímulo. La gran aportación teórica de este acercamiento eco-biológico a la psicología es *la teoría de la mediación*[3].

[3] En este sentido, es recomendable comenzar la lectura de su obra por el texto *El Instrumento y el signo en el desarrollo del niño* antes que por otros –como *Pensamiento y Lenguaje*– en los que Vygotski ya da por asumidos esos supuestos, sin los cuales no tiene sentido toda la teoría de la mediación

El segundo terreno concreto desde el que Vygotski plantea la representación es el funcional: ¿cuál es la función de las nuevas capacidades de la mente para re-presentar la realidad? ¿de qué manera cambia el modo de percibir y actuar en el mundo de la mente equipada con funciones superiores? O, dicho de otra manera: ¿cuál es la nueva gramática, la nueva lógica que se pone en marcha en nuestra mente con la transformación de las funciones naturales en superiores a través del mecanismo de la mediación o de las re-presentaciones culturales? La gran aportación teórica de este acercamiento eco-biológico a la psicología es *la teoría dramática de la mente*.

El primer terreno es el escenario de las principales obras teóricas de Vygotski, entre las que cabe situar la ya mencionada *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. El segundo terreno es el de esta colección de escritos, junto con su obra fundacional *Psicología del arte*. Porque para Vygotski *el nuevo orden funcional de la mente humana es el drama y el juego y la imaginación son las puertas por las que el niño accede en su desarrollo a esa nueva lógica de ver y actuar en el mundo*.

En una monografía sobre arte y educación (del Río, Álvarez y López, 2004), realizábamos un acercamiento exhaustivo a las aportaciones de Vygotski para explicar la esencia dramática de la psique y señalábamos su enorme trascendencia para la educación. Destacaremos a continuación muy sucintamente algunas de las más importantes.

Las mediaciones culturales que permiten desarrollar las funciones superiores hacen al ser humano *percibir* de otro modo el mundo (ver lo invisible) y *actuar* en el mundo de otra manera (orientar conscientemente el sentido de la vida). En el aspecto de la percepción y el conocimiento de la realidad natural, las mediaciones culturales permiten a la mente humana elevarse, desde la dictadura de lo presente a la que se ve obligada a reaccionar la psique animal –esclava del aquí y ahora y de la reacción directa– a la libertad de lo re-presentado. En el aspecto de orientación y dirección de la acción, las mediaciones culturales permiten al ser humano acercarse no sólo a la realidad presente inmediata, sino a la realidad virtual del pasado y del futuro; dar sentido a su vida, orientarla, planificarla y ejecutarla en ese nueva y más amplia (y problemática) dimensión. En el conjunto de mecanismos de conocimiento y orientación mediadas hay que incluir todos los desarrollados por la racionalidad de la ciencia, pero también todos los desarrollados por otros mecanismos de mediación de carácter más intuitivo como el arte, la religión, la cultura popular o la cultura de masas.

Vygotski reflexiona y avanza hacia esas nuevas grandes funcionalidades mediante el análisis de los problemas clásicos para la educación y la psicología de su época: el dibujo infantil, la literatura, el teatro y el drama, el juego, los sueños, el inconsciente, la imaginación… Ante estos problemas, hay a nuestro juicio tres tesis de importancia que Vygotski plantea en relación con el arte: la mediación perceptiva en el proceso visual; el juego como acceso del niño al "álgebra de la representación" y la psicología del drama como modelo de organización de la mente y de psicología de la vida. Un presupuesto común a estas tres tesis es la constitución correlativa de un doble plano representacional en el proceso de desarrollo. Lo comentamos en primer lugar.

La constitución del doble plano representacional

Vygotski diferencia un primer nivel de mediación o de re-presentación, construida según las leyes de la re-presentación situada, en que el signo sustituye a un objeto. Estamos en el nivel de la función indicativa del signo. Por poner ejemplos al lector, podemos decir que una foto o un nombre sustituyen a una persona, una presencia sustituye a algo ausente. Este nivel de mediación instrumental y situada ha permitido desarrollar a lo largo de la historia un pujante arte situado (toda la imaginería, los hitos y en resumidas cuentas la puesta en escena de las presencias virtuales). La función indicativa propia de este primer nivel media directamente el estímulo (que sigue significando lo mismo, pero está en otra parte en tiempo y espacio). En el arte actual este sería el territorio de los símbolos visuales y de la la señalética, o de la psicología de los objetos cotidianos de Norman (1988).

En una segunda etapa de su desarrollo teórico sobre la mediación –posterior al *Instrumento y el signo*– Vygotski diferencia una mediación que no sustituye simplemente lo presente, sino que elabora un tipo de entidades que no están en el medio natural: constituyen elaboraciones nuevas, representaciones de representaciones que permiten por primera vez construir entidades semánticas.

El acceso a este segundo nivel está relacionado con el proceso de interiorización y hay que recordar que el concepto que emplea Vygotski (*vraschivanye*) significa tanto *interiorización* (volver hacia adentro) como *revolución*. Porque Vygotski comprende que el signo desempeña en el exterior un papel distinto (la indicación, la sustitución) del que desempeña en el interior: la formación de nuevas categorías de referentes que ya no son objetales, sino conceptuales, semánticos y de nuevas fuentes de intención, de motivos. Por tanto, la constitución de un plano interno de pensamiento y de sentimiento no es asimilable al mero proceso de re-presentar estímulos concretos y operar con esas representaciones, sino al de construir estímulos semánticos ideales y operar con ellos. Estos estímulos ideales son desde luego conceptos cuyo juego podemos analizar cognitivamente, pero son también motivos e intenciones cuya lógica no es accesible a un análisis lógico convencional.

El referente de un significado no es ya un objeto o un hecho originalmente perceptible en el exterior, sino un concepto o un motivo que opera como un percepto de orden interno, sólo accesible para los ojos de la mente. Ese tipo de nuevos referentes y perceptos de la mente (conceptos, motivos, drama) eran justamente el foco del trabajo del Vygotski en la última etapa de su vida. Y ello le permite reconectar con lo que fue el foco en su primera etapa de trabajo psicológico: los referentes y argumentos del drama y del sentido de la vida.

Ver lo invisible. El arte como medio para una nueva percepción del mundo

Para Vygotski, toda mediación provoca una percepción y cognición indirecta del estímulo: al llegar al estímulo indirectamente, se hace posible analizar o percibir aspectos parciales, que la percepción global directa no es capaz de discriminar, o aspectos globales, que sólo el operador perceptivo permite captar. En cualquier caso las mediaciones (un gesto, una palabra, un esquema visual, una melodía

musical, etcétera) permiten llevar a los sentidos por rutas nuevas y hacer visibles aspectos directamente invisibles para el ojo natural (como consiguen el telescopio o el microscopio) o invisibilizados por los automatismos perceptivos. En la medida en que los operadores mediacionales se aprenden y automatizan, todas las capas de mediación puestas por la cultura deberían hacerse explícitas y conscientes al niño para que él pueda "percibir cómo percibe", de manera parecida a cuando intentamos que el niño se haga consciente del lenguaje para que pueda percibir cómo piensa.

Imaginación, juego y drama. Cómo percibe la vida la mente de las funciones superiores

El juego es el marco cultural más antiguo por el que el niño accede al drama de la representación social, y no es una etapa trivial, sino fundamental en el desarrollo:

> [...] el juego también crea la zona de desarrollo próximo del niño. En el juego el niño se comporta siempre por encima de su edad, por encima de su comportamiento habitual; en el juego es como si sobresaliera una cabeza por encima de sí mismo. El juego contiene de manera concentrada, como si se tratara del foco de una lente de aumento, todas las tendencias evolutivas: es como si el niño intentara saltar a través del juego por encima de su nivel actual. La relación del juego con el desarrollo puede compararse con la que se da entre la instrucción y el desarrollo[...] El juego es también una fuente de desarrollo y crea la zona de desarrollo próximo. (En esta obra, pp. 129-130).

El paso del primer plano representacional al segundo constituye para Vygotski un salto desde una vida psíquica determinada por los argumentos exteriores a una vida psíquica capaz de determinarse por argumentos interiores. Ese salto (que una vez dado asentarán la literatura y el drama) lo posibilitan en primera y fundamental instancia la imaginación y el juego:

> *Summa summarum*. En el juego vemos el movimiento del niño en el plano puro de los significados, *inde* la libertad, la imaginación, la satisfacción de los deseos, etcétera. Eso es lo principal. Pero vemos eso mismo en la percepción real: la unión de lo visible con el significado-percepción del objeto. Hacia *la teoría de la percepción, estrechísimamente ligada con la teoría del juego,* de manera que lo uno no se entiende sin lo otro (caminos de destierro y fuga, olfato, constancia, materialidad, arbitrariedad, sistema). En la percepción se unen la imagen visual A con el significado A, y aquí se tiene la unión de la imagen A con el significado B. (En esta obra, p. 137)
>
> Aquí la acción viene del significado de la cosa, y no de la cosa: El *Aufforderungscharacter* pasa al significado de la palabra. (En esta obra, p. 139)

La conceptualización del juego como álgebra temprana de los procesos superiores (o como lógica de la mente) tiene en Vygotski dos aspectos y dos significados. Por una parte, el juego permite la transferencia de los significados y de los motivos a través de la mediación instrumental, esto es, a través de los objetos las palabras o los gestos Por otra parte, permite la transferencia de los significados y de los motivos a través de la mediación social, adoptando roles y personajes. Los experimentos de Elkonin (1980) sobre los dos argumentos (técnico y social) en el juego protagonizado infantil son una demostración de esta doble dimensión del juego. Mientras la cultura escolar y científica garantizan adecuadamente el aprendizaje de la lógica instrumental a lo largo del desarrollo, los argumentos sociales que pertenecen al ámbito del drama han venido siendo garantizados tradicional-

mente por la religión, la literatura, la cultura popular… Es ésta una de las razones de la importancia que Vygotski atribuye a la formación artística y humanística en la educación.

El énfasis que Vygotski pone en la importancia epistemológica del juego infantil no debe parecernos exagerado sino, en todo caso, coherente con su tesis fundamental sobre el drama (*cf*. del Río y Álvarez, 2007a y b). Alex Kozulin (2004) ha sugerido una buena manera de comprender el sentido de las grandes teorías sobre el desarrollo del niño (y con ello, sobre el ser humano): detectar la metáfora que proponen. Pavlov propone la del perro en el laboratorio; Freud la del paciente histérico; Piaget la del niño como un pequeño científico que investiga. Kozulin sugiere que la de Vygotski es considerar al niño como un pequeño poeta. Creemos que Vygotski estaría de acuerdo.

Mirando hacia adelante: el desafío de la creación cultural en la educación

El Vygotski de la teorías psicológicas de las funciones intelectivas, el psicólogo más formal, argumenta sobre su modelo de la mente desde un *evolucionismo retrospectivo* –la filogénesis e historicogénesis a través de las cuales se ha producido el paso de las funciones naturales a superiores–. El Vygotski de las funciones directivas, el del argumento dramático de la mente con que ésta afronta el sentido de la vida, trabaja más desde un *evolucionismo prospectivo* y volcado hacia los futuros personales y sociales. La recuperación de la directividad nos llevaría a una visión más equilibrada entre la historia escrita de la construcción de las funciones superiores y la historia por escribir, en que los modelos dramáticos de lo humano se nos antojan más determinantes que los modelos cognitivos. Nos llevaría en suma a una perspectiva que acercara las intuiciones de sistemas tan lejanos pero en último término combinables como el de Unamuno y el de Vygotski: La vida humana se escribe viviendo y se vive escribiendo como un drama, y el desarrollo de las funciones, de la personalidad mental (tanto de las personas individuales como de las culturas en otro nivel), no puede ser otra cosa que un *diseño*, escrito y vivido como drama o como *novela* y ejecutado en una *ascesis* y no en una mera reedición del código genético. La "especie artificial", como la ha llamado Vygotski, no puede garantizar su desarrollo funcional sino con una construcción permanente.

El momento histórico que vivió Vygotski fue muy distinto del nuestro, tanto en la configuración de los medios de masas, la presencia del teatro, la poesía o la literatura en la escuela, como en las tecnologías al servicio de la creación cultural. Cada generación se enfrenta en este sentido a un medio cultural característico con el que debe afrontar la construcción de su imaginario. Su época fue una época de grandes narrativas colectivas cargadas de sentimiento, que a la vez vivía la máxima efervescencia e ilusión por la razón humana, por la ciencia y por la técnica. Era también una sociedad, en su cultura académica, eminentemente alfabetizada. Hoy la nueva oralidad audiovisual se ha extendido con la misma fuerza con que se ha generalizado la escuela. El romanticismo histórico y el sentimiento trágico han desaparecido casi de la escena; apenas existen narrativas comunes constitutivas del imaginario y facilitadoras de la cosmovisión personal (*Weltanschauung*) y en su lugar un flujo rápido, mosaico y multimodal crea la ilusión de estar yendo

continuamente hacia el futuro sin salir nunca de un presente en que las mediaciones han proliferado, no como un rodeo para llegar indirectamente hacia la realidad, sino para sustituirla.

A lo largo de la historia se han producido cambios en el imaginario histórico y cada generación ha sido en cierto modo idiosincrásica. Con la emergencia de la cultura mediática y la aceleración de las transformaciones culturales, las diferencias generacionales en el imaginario se han hecho más grandes que nunca. Es evidente que si las tesis de Vygotski sobre la construcción de la conciencia y la organización psicológica del sentido son ciertas, esos cambios deben de tener una repercusión no trivial en el desarrollo de las funciones directivas: el desarrollo emocional y moral, de las funciones voluntarias para explorar, decidir, ejecutar y controlar el propio futuro. Y, si la educación es desarrollo, es urgente que la escuela asuma su papel en la recuperación, preservación y fomento de los espacios y actividades formativos del juego, la expresión artística y dramática, donde se construyen esas funciones directivas[4].

En suma, estos escritos de Vygotski constituyen un imperativo más a favor de la recuperación del papel de la "cultura del sentido". Hemos expuesto en otro lugar, al que remitimos al lector interesado en las implicaciones educativas del arte, las evidencias que apuntan a que son las estructuras dramáticas y narrativas las que permiten organizar y estructurar la información que brindan los medios de comunicación, la escuela y la ciencia, y no al contrario: el drama y sus creaciones de calidad en el cine, la literatura y el arte constituye la avanzada de los argumentos humanos (del Río, 2004, del Río, Álvarez y López, 2004).

Referencias

DEL RÍO, P. (2004). El arte es a la vida como el vino es a la uva. El papel del arte en la educación a la luz de la genética cultural. *Cultura y Educación*, *16* (1-2), 43-64.

DEL RÍO, P. & ÁLVAREZ, A. (1995). Directivity: The cultural and educational construction of morality and agency. Some questions arising from the legacy of L. S. Vygotski. *Anthropology & Education Quarterly*, *26* (4), 384-409.

DEL RÍO, P. & ÁLVAREZ, A. (2007a). De la psicología del drama al drama de la psicología. La relación entre la *vida* y la *obra* de Lev S. Vygotski. *Estudios de Psicología, 28* (3), 303-331.

DEL RÍO, P. & ÁLVAREZ, A. (2007b). La *Psicología del Arte* en la psicología de Vygotski. En L. S. Vygotski, *La tragedia de Hamlet y Psicología del Arte* (pp. 7-38). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

DEL RÍO, P. & ÁLVAREZ, A. (2007c). Prayer and the Kingdom of Heaven. Psychological tools for directivity. En J. Valsiner & A. Rosa (Eds.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (pp. 275-303). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

DEL RÍO, P., ÁLVAREZ, A. & LÓPEZ, Z. (Eds.) (2004). Arte y Educación. Número Monográfico. *Cultura y Educación*, *16* (1-2).

ECHABARRÍA, A. & PÁEZ, D. (1989) (Eds.). *Emociones: perspectivas psicosociales*: Madrid: Fundamentos.

ELKONIN, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Pablo del Río Editor. [V.O.: *Psijologia Igri*. Moscú: Pedagogica, 1978]

KOZULIN, A. (2004). El camino hacia la psicología del arte, y más allá… *Cultura y Educación*, *16* (1-2), 73-75.

[4] A menudo la escuela no solo no fomenta, sino que inhibe activamente las formas de expresión creativa e imaginativa en los alumnos. Sin embargo, entre otros beneficios de la creatividad, los datos apuntan a que los niños más imaginativos son también los que muestran más capacidad para ponerse en lugar del otro y sentir empatía (Tan, 1996; Echabarría y Páez, 1989).

NORMAN, D. (1988). *The psychology of everyday things*. Nueva York: Basic Books.
PUZYREI, A. A. (1986). Nota de presentación. En L. S. Vygotski, Psicología Humana Concreta. *Vestnik Moskovskogo Universiteta Ser 14, Psijologiya*, *1*, 51-64..
TAN, E. S. (1996). *Emotion and the structure of the narrative film*. *Film as an emotion machine*. Malhaw, NJ: LEA.
TOULMIN, S. (1978). The Mozart of Psychology. *The New York Review of Books, 25* (14), 51-57.
VYGOTSKI, L. S. (1925/1970/2007). *La tragedia de Hamlet y Psicología del Arte.* Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. [V.O.: *Psijologija iskusstva*. Moscú: Mezhdunarodnaja Kniga].
VYGOTSKI, L. S. (1926/2001). *Psicología pedagógica.* (Trad.: Guillermo Blanck). Buenos Aires: Aique. [V.O.: *Pedagoguicheskaia Psijologija*. Moscú: Izdátielstvo "Rabótnik Prosveshchenia"].
VYGOTSKI, L. S. & LURIA, A. R. (1930/2007). *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. [V.O.: Orudie i znak v razvitie rebenka. En *Sobranie sochinenie. Tom 6. Nauchonie Nasledstvo* (pp. 5-90). Moscú: Pedagogica, 1984, figurando como autor solo Vygotski].
ZINCHENKO, V. P. (1995). Cultural-historical psychology and the psychological theory of Activity: Retrospect and prospect. En J. V. Wertsch, P. del Río & A. Álvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind* (pp. 37-55). Cambridge. MA: Cambridge University Press.

Primera parte

Desarrollo y educación de la imaginación y la creatividad

Lev S. Vygotski

La imaginación y la creatividad en la infancia*

1930

* *Voobrazenie i tvorcestro v detskom vozraste.* Moscú: Prosveshchenie, 1967.

1. Creatividad e imaginación

Entendemos por actividad creativa aquella actividad humana que produce algo nuevo, ya se trate de una producción a partir de un objeto del mundo externo o de alguna construcción del intelecto o del sentimiento que sólo se den y se manifiesten en el interior del ser humano. En la conducta y en la actividad humanas es fácil diferenciar dos tipos básicos de construcción. A uno lo podríamos denominar reproductivo y suele estar muy ligado a nuestra memoria: esencialmente consiste en la reproducción o repetición por el hombre de normas de conducta previamente creadas y elaboradas o bien en la evocación de huellas de antiguas impresiones. Cuando recuerdo la casa donde pasé la infancia o lejanos países que visité hace tiempo, estoy reproduciendo huellas de impresiones vividas en mi infancia o durante mis viajes. Exactamente de la misma manera que cuando dibujo del natural, escribo o produzco alguna copia de una imagen dada, no hago sino reproducir algo que tengo delante o que ya anteriormente había asimilado o elaborado. En todos estos casos mi actividad no crea nada nuevo y se limita básicamente a repetir algo ya existente con mayor o menor precisión.

Es fácil comprender cuánta importancia tiene que, a lo largo de toda nuestra vida conservemos la experiencia anterior y cuánto nos ayuda esto a conocer el mundo que nos rodea y a formar y cultivar hábitos estables que se repetirán en circunstancias análogas.

El sustrato orgánico de esta actividad reproductora o mnemónica es la plasticidad de nuestro sistema nervioso, entendiendo por plasticidad la propiedad de una sustancia para adaptarse y para conservar las huellas de sus cambios. Podemos así decir que la cera es más plástica que el agua y que el hierro, porque se adapta a los cambios mejor que el hierro y conserva mejor que el agua la huella de estos cambios. Son conjuntamente estas dos propiedades las que producen la plasticidad de nuestra sustancia nerviosa. Con su tremenda elasticidad nuestro cerebro y nuestros nervios cambian fácilmente su finísima estructura bajo el influjo de presiones diversas y, si tales presiones son suficientemente fuertes o se repiten con bastante frecuencia, preservan la huella de dichos cambios. El cerebro se comporta de manera similar a lo que ocurre con una hoja de papel cuando la doblamos por la mitad: en el lugar del doblez quedará la huella de una línea que recuerda el cambio realizado y que a la vez facilita la repetición posterior del cambio: un simple soplo será suficiente para que el papel se doble de nuevo por el mismo sitio.

De la misma manera, la huella que deja la rueda sobre la tierra blanda forma una rodera que fija el cambio que produjo la rueda al pasar y que a la vez facilitará su paso en el futuro. Estímulos intensos o repetidos también surcan de modo parecido nuestro cerebro abriendo en él sus propios caminos.

Nuestro cerebro es por tanto un órgano que preserva experiencias vividas y facilita su repetición. Pero si estuviera limitado en su actividad a esta conservación de experiencias anteriores, el hombre sólo sería capaz de repetir las condiciones establecidas en el medio que le rodea. Cualquier cambio nuevo o imprevisto en su medio ambiente que no hubiera estado ya presente en la experiencia anterior no podría despertar en el hombre una respuesta adaptativa adecuada.

Pero además de esta función preservadora de experiencias pasadas, el cerebro humano posee otra función no menos fundamental. Es fácil ver que, junto a la actividad de reproducción, se da en el hombre otra actividad combinatoria y creadora. Cuando imaginamos escenarios de futuro, como por ejemplo la vida humana en el socialismo, o cuando evocamos antiguas escenas de la vida y la lucha del hombre prehistórico, no nos limitamos a reproducir impresiones ya vividas propias. No nos limitamos por tanto a reactivar huellas de estímulos que llegaron en el pasado a nuestro cerebro: nunca vimos nada de ese pasado ni de ese futuro y somos capaces sin embargo de imaginarlo, somos capaces de hacernos una idea, de formar una imagen.

Las actividades humanas que no se limitan a reproducir hechos o impresiones vividas, sino que crean nuevas imágenes, nuevas acciones, pertenecen a esta segunda función creadora o combinatoria. El cerebro no se limita a ser un órgano capaz de conservar o reproducir nuestras experiencias pasadas, sino que se constituye también en órgano combinatorio, creador, capaz de reelaborar y crear, en base a los elementos de experiencias pasadas, modelos y enfoques nuevos. Si el hombre limitara su actividad a repetir el pasado estaría exclusivamente abocado al ayer y se mostraría incapaz de adaptarse a un mañana diferente. Es justamente esa actividad creadora del hombre la que le convierte en un ser que se proyecta hacia el futuro, capaz de crear y de modificar su presente.

La psicología ha denominado *imaginación* o *fantasía* a esta actividad creadora del cerebro humano basada en la combinación, dando así a estas palabras –imaginación y fantasía– un sentido distinto al que científicamente les corresponde. En su acepción vulgar, suele entenderse por imaginación o fantasía lo que se mueve en el plano irreal, que no se sitúa en la realidad y carece por tanto de valor práctico. Pero la imaginación, base de toda actividad creadora, se manifiesta en último término en todos las dimensiones de la vida cultural haciendo posible tanto la creación artística, como la científica y técnica. En este sentido, absolutamente todo lo que nos rodea y ha sido creado por la mano del hombre, todo el universo de la cultura, frente al mundo de la naturaleza, es producto de la imaginación y de la creación humanas, y está basado en la imaginación.

> Todo descubrimiento grande o pequeño –dice Ribot–, antes de tomar cuerpo y consolidarse en la práctica, se conectó en la imaginación como una estructura construida en la mente mediante nuevas combinaciones [...]. Ignoramos quién hizo la gran mayoría de los descubrimientos; sólo se conservan unos pocos nombres de los grandes inventores. Pero permanece siempre la imaginación, independientemente del modo en que se haya manifestado, ya sea en individualidades o en la colectividad. Para que el arado, al principio una simple pieza de madera con la punta endurecida al fuego, desde ese simple instrumento manual y tras una larga serie de cambios descritos por los especialistas, se convirtiera en lo que ahora es ¿quién sabe cuánta imaginación se ha volcado en él? De un modo parecido la incierta llama de la astilla de madera resinosa, torpe antorcha primitiva conduce, a través de una larga serie de inventos, a la iluminación por

gas y por electricidad. Todos los objetos de la vida diaria, incluyendo los más simples y cotidianos, vienen a ser algo así como *fantasía cristalizada*.[1]

Vemos pues que nuestras ideas cotidianas sobre la creatividad no se ajustan bien al significado científico del término. Comúnmente se cree que la creatividad es privativa de unos pocos individuos elegidos (los genios, los grandes talentos), autores de grandes obras de arte, de grandes descubrimientos científicos o de relevantes avances tecnológicos. Aceptamos fácilmente la creatividad en la obra de un Tolstoi, de un Edison, de un Darwin, pero tendemos a pensar que no existe en la vida del hombre del pueblo.

Se trata, repetimos, de una concepción errónea. Decía un gran sabio ruso que de la misma manera que la electricidad no sólo se manifiesta y actúa en la grandeza de la tempestad y en la cegadora descarga del rayo, sino también en la bombillita de una linterna de bolsillo, la creatividad no sólo se da allí donde ésta origina acontecimientos históricos, sino también siempre que el ser humano imagina, combina, cambia y crea algo nuevo, por insignificante que parezca esta novedad si la comparamos con las realizaciones de los grandes genios. Si nos fijamos en la creatividad colectiva, que agrupa todas esas minúsculas y en sí mismas insignificantes aportaciones de la creatividad individual, nos daremos cuenta de que, entre todo lo creado por el género humano, una inmensa parte corresponde precisamente al anónimo y colectivo trabajo de los inventores desconocidos.

Incluso, como señala Ribot (1900), desconocemos el nombre de los autores de la mayor parte de los descubrimientos. La investigación científica actual apunta al hecho de que la creatividad constituye más una regla que una excepción. Indudablemente, las expresiones más elevadas de la actividad creativa sólo están por ahora al alcance de un puñado de grandes genios de la humanidad; pero en la vida cotidiana, la creatividad constituye un componente esencial de la existencia; y todo cuanto traspasa los límites *de la rutina* e implica un ápice de novedad debe su origen al proceso de la creatividad humana.

Concebir así la creatividad nos permite ver claramente que los procesos creadores aparecen ya con toda su fuerza desde la primera infancia. Justamente uno de los temas más importantes de la psicología infantil y de la pedagogía es el de la capacidad creativa del niño y la importancia del fomento de esa capacidad para su maduración y desarrollo general. Desde los primeros años de infancia están presentes procesos creativos reflejados fundamentalmente en el juego. Ya sea el niño que cabalga sobre un palo e imagina que monta a caballo, la niña que juega con su muñeca y se cree madre, los niños que juegan a policías y ladrones, a los soldados, a los marineros..., todos ellos muestran en sus juegos genuinos y auténticos ejemplos de creación. Es cierto que en esos juegos reproducen buena parte de lo que ven y es bien conocido el papel relevante de la imitación en el juego infantil. Con frecuencia los juegos reflejan simplemente lo que el niño ve y oye de los mayores, pero esos elementos de la experiencia ajena nunca son incorporados por el niño a su juego tal como los toma de la realidad. El niño no se limita en sus juegos a recordar experiencias vividas: las reelabora creativamente combinándolas

[1] Todas las citas de Ribot pertenecen a la edición francesa de su "Ensayo sobre la imaginación creadora" (1900). Ver nota de página 43. (*N.E.E.*)

entre sí y construyendo con ellas nuevas realidades de acuerdo con sus gustos y necesidades. De igual modo, la tendencia del niño a fantasear sobre las cosas es reflejo, como en el juego, de su actividad imaginativa.

Comenta Ribot la anécdota de un niño de tres años y medio que vio a un cojo en la calle y le dijo a su madre: "¡Mira mamá, la pierna que tiene ese pobre hombre!". Y acto seguido se inventó una historia: "montaba en un caballo muy alto, se cayó sobre una roca y se rompió un pie: tenemos que encontrar unos polvos para curarle."

Esta anécdota muestra claramente la actividad combinatoria de la imaginación. El niño conocía a partir de su experiencia anterior todos los elementos para su fabulación, de otro modo no los habría podido inventar; pero la combinación de esos elementos es algo nuevo, creador, propio del niño, y no una mera repetición de cosas ya vistas u oídas. Esa facultad de construir un edificio en base a diversos elementos, de combinar lo viejo con lo nuevo, es la base de la creación.

Muchos autores, acertadamente, afirman que ya en los juegos de ciertos animales podemos observar los orígenes de esa combinación creadora. También el juego animal es frecuentemente producto de la imaginación dinámica aunque, por sus condiciones de existencia, tales embriones de imaginación creadora en el animal no alcanzan un desarrollo sostenido y estable; sólo en el hombre ha alcanzado su auténtica plenitud.

2. Imaginación y realidad

Aún hay otro problema: ¿cuál es el origen de esa actividad, que encierra la capacidad de crear y combinar? ¿De dónde surge, qué factores la condicionan, qué leyes rigen su desarrollo? Un análisis psicológico de esta actividad pone de manifiesto su enorme complejidad. No surge repentinamente, sino lenta y gradualmente, ascendiendo a partir de formas simples y elementales hasta otras más complejas, y en cada peldaño de su desarrollo adquiere expresión propia. Cada período de la infancia tiene su forma propia de creatividad. Y, más adelante, no se circunscribe a un rasgo aislado del comportamiento humano, sino que dependerá directamente de otras formas de nuestra actividad, en especial de la experiencia acumulada.

Para comprender mejor el mecanismo psicológico de la imaginación y de la actividad creadora que se relaciona con ella conviene empezar explicando la relación existente entre fantasía y realidad en el comportamiento humano. Advirtamos de entrada sobre la popular y errónea concepción que establece una separación radical entre fantasía y realidad. Vamos justamente a intentar mostrar cuatro formas básicas que conectan la actividad imaginativa con la realidad, pues comprendiendo esa relación estaremos en condiciones de contemplar la imaginación no como un caprichoso e insustancial divertimiento del cerebro, sino como una función vital y necesaria.

La primera relación entre fantasía y realidad se basa en que toda elucubración se compone siempre de elementos tomados de la realidad extraídos de la experiencia anterior del individuo. Sería un milagro que la imaginación pudiese crear algo de la nada, o dispusiera de una fuente de conocimiento distinta de la experiencia. Únicamente desde ideas religiosas o míticas sobre la naturaleza humana se puede atribuir a los frutos de la fantasía un origen sobrenatural, distinto de la experiencia. Desde esas concepciones, dioses o espíritus insuflan sueños a los hombres y brindan a los poetas contenido para sus obras, o dictan a los legisladores los diez mandamientos. El análisis científico de las elucubraciones más fantásticas y alejadas de la realidad, como por ejemplo, los mitos, los cuentos, las leyendas, los sueños, etcétera, nos convencen de que las mayores fantasías no son más que combinaciones nuevas de los mismos elementos, tomados a fin de cuentas de la realidad y a los que simplemente sometemos a cambios o reelaboraciones en nuestra imaginación.

Chozas sobre patas de gallina sólo existen en los cuentos, pero los elementos que componen esta imagen legendaria están tomados de la experiencia: sólo en su combinación interviene la fantasía, de modo que su construcción no responda ya a la realidad. Veamos, por ejemplo, esta escena descrita por Pushkin de un mundo irreal: "En el calvero del bosque verdea el roble ceñido de dorada cadena que ronda el gato sabio de noche y de día: tira a la derecha, canta una canción, tira a la izquierda, cuenta un cuento. Es prodigioso: allí retozan los elfos mientras las

sirenas reposan en las ramas; allí en ocultos senderos hay huellas de fieras desconocidas; allí se alza, sin puertas ni ventanas, la cabaña sobre patas de gallina."

Podemos seguir este relato palabra por palabra y comprobamos que lo que tiene de fantástico es sólo la combinación de los elementos, pero que éstos han sido tomados de la realidad. Tanto el roble, como la cadena dorada, el gato o la canción existen en la realidad: sólo la imagen del gato sabio rondando la cadena dorada y contando cuentos, sólo la combinación de estos elementos, es fantasía. Las imágenes irreales que vienen después –los elfos, las sirenas, la cabaña sobre patas de gallina– son sencillamente una compleja combinación de ciertos elementos aportados por la realidad. Por ejemplo, en la imagen de la sirena se mezclan la imagen de la mujer con la del pájaro posado en las ramas de los árboles; en la choza mágica se funden la imagen de las patas de una gallina con la de una cabaña, etcétera

La fantasía construye pues sirviéndose siempre de los materiales que toma del mundo real. Por supuesto, como hemos visto en el fragmento anterior, la imaginación puede crear nuevos tipos de combinación y mezclar primero elementos reales (el gato, la cadena, el roble) para combinarlos después con imágenes de fantasía (la sirena, los elfos). Pero los elementos últimos integradores de las imágenes más alejadas de la realidad, estos últimos elementos, son siempre impresiones provenientes de la realidad.

Esta sería la primera ley y más fundamental a la que obedece la función imaginativa y podríamos formularla de este modo: la actividad creadora de la imaginación está en relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada por el hombre, porque dicha experiencia constituye el material con el que construye sus edificios la fantasía. Cuanto más rica sea la experiencia humana, tanto más lo será el material del que dispone la imaginación. De ahí que la imaginación del niño sea más pobre que la del adulto al ser menor su experiencia.

Repasando la historia de los grandes descubrimientos e invenciones comprobamos que casi siempre se dieron a partir de una inmensa acumulación previa de experiencia. Toda fantasía parte igualmente de esa experiencia acumulada: cuanto más rica sea ésta, y permaneciendo constantes las otras circunstancias, más abundante será la fantasía.

Tras la etapa de acumulación de experiencia, dice Ribot, "comienza el período de incubación o decantación. En Newton este período duró 17 años y, cuando llegó el momento de establecer definitivamente sus cálculos y descubrimientos, le invadió una emoción tan grande que tuvo que dejar que otro terminara sus cálculos. El matemático Hamilton cuenta que su método de los 'cuaterniones' surgió totalmente terminado en su mente cuando se encontraba en el puente de Dublín: 'En aquel instante logré el fruto de 15 años de esfuerzos'. Darwin fue recogiendo datos a lo largo de sus viajes y observando animales y plantas y, más tarde, asombrado por la lectura de un libro de Malthus que cayó casualmente en sus manos, ajustó definitivamente su modelo. Podemos encontrar ejemplos similares en el caso de las creaciones literarias y artísticas".

La conclusión pedagógica que se deduce de esto es que es necesario ampliar la experiencia del niño si queremos proporcionarle una base suficientemente sólida

para su actividad creadora. Cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga desde su experiencia, tanto más considerable y productiva será, a igualdad de las restantes circunstancias, su actividad imaginativa.

Podemos deducir a partir de esta primera relación entre fantasía y realidad la gravedad del error de contraponerlas entre sí. La función de combinación de nuestro cerebro no parece aquí algo completamente nuevo respecto de la función de conservación: no es otra cosa que su complejidad ulterior. La fantasía no está contrapuesta a la memoria, sino que se apoya en ella y dispone sus datos en nuevas y nuevas combinaciones. La función combinadora del cerebro se basa, en último término, en que el cerebro conserva huellas de los estímulos precedentes y el aspecto novedoso de dicha función se limita a que el cerebro, a partir de las huellas de los estímulos de que dispone, las combina en posiciones distintas a las que se encontraban.

La segunda forma de relación entre fantasía y realidad es diferente y algo más complicada: no se realiza combinando elementos de la realidad en una construcción fantástica, sino combinando producciones ya realizadas de la fantasía y ciertos fenómenos complejos de la realidad. Por ejemplo, cuando yo, basándome en las investigaciones y relatos de historiadores y viajeros, me imagino la escena de la gran revolución francesa o del desierto africano, esa visión, tanto en un caso como en otro, es fruto de la función creadora de la imaginación, que no se limita a reproducir lo que había asimilado de pasadas experiencias sino que, partiendo de ellas, me lleva a crear nuevas combinaciones.

En ese sentido, esta segunda forma también está subordinada plenamente a la primera de las leyes que enunciamos. También estos productos de la imaginación se componen de elementos elaborados y modificados de la realidad, por lo que es preciso disponer de enormes reservas de experiencia acumulada para poder construir, en base a estos elementos, tales imágenes. Si yo no poseyese imágenes de la sequía, de los arenales, de espacios inmensos, de animales que habitan los desiertos, no podría en forma alguna crear la imagen de esos desiertos. Si no hubiera acumulado múltiples imágenes históricas no podría tampoco imaginar el cuadro de la revolución francesa.

En esa característica se manifiesta claramente la dependencia de la imaginación respecto de la experiencia. Pero a la vez, hay en estas creaciones de la fantasía algo nuevo que las hace sustancialmente distintas del fragmento de Pushkin que analizamos antes. Tanto en la escena del calvero del bosque con el gato sabio, como en la escena del desierto africano, en el que no estuve nunca, la esencia constructiva estriba en la combinación que realiza la fantasía de elementos de la realidad. Pero en uno de los casos el fruto de la imaginación, la combinación original de estos elementos es irreal (cuento), mientras que en el otro caso la vinculación original de los elementos que ha producido la fantasía, y no solamente los elementos mismos, se corresponde con algún fenómeno real. Es precisamente esta relación del producto final de la imaginación con unos o con otros fenómenos reales lo que constituye esta segunda forma, más elevada, de enlace de la fantasía con la realidad.

Esta forma de relación sólo es posible gracias a la experiencia ajena o social. Si nadie hubiera visto ni descrito el desierto africano o la revolución francesa, sería imposible formarse una idea clara de ambas. Sólo porque mi imaginación trabaja en esos casos guiada por experiencias ajenas, como dirigida por otros y no libremente, puedo lograr en este caso que el producto de mi fantasía concuerde con la realidad.

La imaginación reviste así importantísima función para el desarrollo y el comportamiento humanos y se convierte en un medio para ampliar la experiencia del hombre que, al ser capaz de imaginar lo que no ha visto, al poder concebir basándose en relatos y descripciones ajenas lo que no experimentó de manera personal y directa, deja de estar constreñido al estrecho círculo de su propia experiencia y puede ir más allá de sus fronteras, incorporando con ayuda de la imaginación experiencias históricas o sociales ajenas. La imaginación constituye por tanto una condición absolutamente necesaria para casi toda función cerebral del ser humano. Cuando leemos los periódicos y nos enteramos de miles de acontecimientos que no hemos podido presenciar personalmente, cuando de niños estudiamos la geografía o la historia, cuando conocemos por carta lo que sucede a otra persona, en todos estos casos nuestra fantasía viene en ayuda de nuestra experiencia.

Se forja así una doble y recíproca dependencia entre realidad y experiencia. Si en el primer caso la imaginación se apoya en la experiencia, en el segundo caso es la experiencia la que se apoya en la fantasía.

La tercera forma de relación entre la función imaginativa y la realidad es la conexión emocional, que se manifiesta de dos maneras: por una parte todo sentimiento, toda emoción tiende a manifestarse en determinadas imágenes relacionadas con ella, como si la emoción pudiese elegir impresiones, ideas e imágenes congruentes con el estado de ánimo dominante en un cierto momento. Es un hecho conocido que cuando estamos alegres vemos las cosas con ojos totalmente distintos que cuando estamos tristes. Los psicólogos comprobaron hace mucho tiempo que todo sentimiento posee además de su manifestación externa, fisiológica, una expresión interna manifestada en una selección particular de pensamientos, imágenes e impresiones. Formularon este fenómeno como *ley de la doble expresión de los sentimientos*. Por ejemplo, el miedo no se manifiesta sólo en la palidez, en el temblor, en la sequedad de garganta, en la respiración entrecortada y el incremento en los latidos del corazón, sino también y además en que todas las impresiones que entonces recibe el hombre, todos los pensamientos que vienen a su cabeza suelen estar teñidos del sentimiento que le domina. Dice el refrán que "cuervo asustado se espanta de las ramas", aludiendo justamente a la influencia que nuestros sentimientos tienen sobre la adjetivación de la percepción de la realidad exterior. De igual manera que los hombres aprendieron hace mucho tiempo a manifestar mediante expresiones externas su estado de ánimo interior, las imágenes de la fantasía sirven de expresión interna para nuestros sentimientos. Simbolizamos con el color negro el dolor, el luto, con el blanco la alegría, la calma con el azul, la rebeldía con el rojo. Las imágenes de la fantasía prestan también un lenguaje interior a nuestros sentimientos seleccionando determinados elementos de la realidad y combinándolos en tal manera que respondan más a nuestro estado interior de ánimo que a la lógica exterior de esas imágenes.

Esa influencia de lo emocional en las combinaciones de la fantasía es conocida en psicología como *ley del signo emocional contingente*, es decir, que todo lo que nos causa un efecto emocional coincidental, tiende a unirse entre sí pese a que no se puedan apreciar fácilmente semejanzas en el ámbito exterior o interior. Esta ley lleva a la combinación de imágenes basadas en sentimientos comunes, o a la formación un mismo signo emocional aglutinante de elementos heterogéneos.

Afirma Ribot que

> [...] las representaciones acompañadas de una misma reacción afectiva se asociarán entre sí posteriormente, la semejanza afectiva une y cementa entre sí representaciones divergentes. Este fenómeno es distinto de las asociaciones por similitud, que consisten en reiterar la experiencia, y de las asociaciones por coincidencia en sentido intelectual. Las imágenes se combinan recíprocamente no porque se hayan presentado con anterioridad juntas, ni porque advirtamos entre ellas relaciones de semejanza, sino porque poseen un tono afectivo común. La alegría, la tristeza, el amor, el odio, la admiración, el aburrimiento, el orgullo, el cansancio, etcétera, pueden actuar como foco de atracción que agrupa representaciones o acontecimientos carentes de otras relaciones racionales pero que responden a un mismo signo emocional, a una misma señal: por ejemplo jubiloso, triste, erótico, etcétera Solemos encontrar esta forma de asociación en los sueños y en las fantasías, es decir, en estados del espíritu en que la imaginación vuela con entera libertad y trabaja sin lógica ni control. Es fácil imaginar que esta influencia implícita o explícita del factor emocional propiciará inevitablemente conexiones totalmente inesperadas y que abre un campo casi ilimitadamente abierto a nuevas combinaciones, ya que el número de imágenes que poseen un sello emocional idéntico es muy grande.

Podemos citar casos muy habituales como ejemplos sencillos de combinación de imágenes con un signo emocional común, en que se da el acercamiento de dos impresiones cualesquiera que no tienen nada en común entre sí salvo que despiertan en nosotros estados de ánimo coincidentes. Cuando decimos que el color azul es frío y el rojo caliente estamos vinculando los conceptos de rojo o de azul sobre la única base de que despiertan en nosotros estados de ánimo contingentes. Podemos así comprender por qué la fantasía, movida por el factor emocional de la lógica interna de los sentimientos, se nos presenta ahora como la manifestación más interna y subjetiva de la imaginación.

Pero la relación entre imaginación y emoción es recíproca. Si en el primer caso que hemos descrito los sentimientos influyen en la imaginación, en otros casos, por el contrario, es la imaginación la que influye en los sentimientos. Podría designarse este fenómeno con el nombre de *ley de la representación emocional de la realidad*, cuya esencia formula Ribot así: "Todas las formas de la representación creadora llevan en sí elementos afectivos".

Lo que significa que todo lo que construye la fantasía influye recíprocamente en nuestros sentimientos, y aunque el edificio que levantemos no concuerde necesariamente con la realidad, cada uno de los sentimientos que provoque sí será real y vivido efectivamente por el individuo que los experimente. Imaginemos un caso de ilusión sencillo y cotidiano: al entrar a oscuras en su habitación el niño se imagina que un vestidito que cuelga es un hombre extraño o un bandido que entró en la casa a escondidas. La imagen del bandido, producida por la fantasía del niño, es irreal, pero el miedo y el espanto que siente son completamente efectivos y reales para el niño que los experimenta. Algo parecido ocurre con cualquier representación, por fantástica que ésta sea, y esta ley psicológica debe expli-

carnos claramente por qué causan en nosotros impresión tan honda las obras de arte creadas por la fantasía de sus autores.

Los padecimientos y la suerte de personajes imaginarios, sus penas y alegrías nos emocionan contagiosamente pese a que sabemos bien que no se trata de sucesos reales, sino de elucubraciones de la fantasía. Y ello se debe a que las emociones que se nos contagian desde las páginas de un libro o desde el escenario de un teatro mediante imágenes artísticas hijas de la fantasía, son totalmente reales y las sufrimos de verdad, seria y profundamente. Es algo frecuente que una simple combinación de impresiones externas como, por ejemplo una obra musical, despierte en el que la escucha todo un complejo universo de sentimientos y emociones. La base psicológica del arte musical reside precisamente en extender y ahondar los sentimientos, en reelaborarlos de modo creador.

Nos queda aún una cuarta y última forma de relación entre fantasía y realidad. Está por un lado vinculada estrechamente a la que acabamos de describir, pero por otro lado se diferencia sustancialmente de ella. Consiste en que el edificio construido por la fantasía es capaz de representar algo nuevo que no existe en la experiencia previa del hombre ni es semejante a ningún otro objeto real, pero que empieza a existir realmente en el mundo y a influir sobre los demás objetos tan pronto recibe su nueva forma y se encarna materialmente como algo nuevo, como imagen «cristalizada» convertida en objeto.

Pueden servir de ejemplo de esta cristalización o materialización de estas imágenes que cobran realidad cualquier implementación técnica, cualquier máquina o instrumento. Fruto de la imaginación combinatoria del hombre, no se ajustan a ningún modelo existente previamente en la naturaleza, pero emanan la más convincente realidad, la conexión pragmática con la realidad porque, al materializarse, cobran tanta realidad como todos los demás objetos y ejercen su influencia en el universo real que nos rodea.

Estos productos de la imaginación humana han atravesado una larga historia que podríamos quizá resumir con una imagen simple: han descrito un círculo en su desarrollo. El hombre ha tomado de la realidad los elementos que entran en su composición e internamente, en su pensamiento, los ha sometido a una compleja reelaboración producto de su imaginación. Por último, materializando esa producción imaginativa han vuelto a la realidad, aunque trayendo ahora consigo una fuerza activa, nueva, capaz de modificar esa misma realidad, cerrándose de este modo el círculo de la actividad creadora de la imaginación humana.

Sería erróneo suponer que sólo en el ámbito de la técnica, en el campo de la influencia práctica sobre la naturaleza puede la imaginación describir ese círculo completo. También en la representación emocional, esto es, en la representación subjetiva, es posible describir el círculo en su totalidad, y será fácil mostrarlo.

Es justamente ante un círculo completo trazado por la imaginación cuando ambos factores, el intelectual y el emocional, resultan igualmente necesarios para el acto creador. Sentimiento y pensamiento mueven la creación humana. Ribot decía que

> [...] toda idea dominante se apoya en alguna necesidad, anhelo o deseo, es decir, algún elemento afectivo, porque sería absurdo creer en la permanencia de cualquier idea que se encontrase

> supuestamente en estado meramente intelectual en toda su sequedad y frialdad. Todo sentimiento o emoción dominante debe concentrarse en alguna idea o imagen que le preste sustancia, sin la cual quedaría en estado nebuloso... De modo que ambos términos, pensamiento dominante y emoción dominante, resultan casi equivalentes entre sí y abarcan uno y otro dos elementos inseparables.

Es fácil confirmar la validez de esta idea si la aplicamos a la imaginación artística. ¿Cuál es, en último término, la utilidad de la obra de arte? ¿No es la de influir en nuestro mundo interior, nuestras ideas y nuestros sentimientos, de igual modo que el instrumento técnico lo hace en el mundo exterior, el medio natural? Un ejemplo muy sencillo nos permitirá comprender claramente y en su manifestación más simple el tipo de influencia que ejerce la fantasía en el arte. El ejemplo lo hemos tomado de la novela de Pushkin *La hija del capitán*, y en él se relata el encuentro de Pugachov con Griniov, el protagonista de la novela. Griniov, un oficial que ha sido hecho prisionero por Pugachov, trata de convencer a éste de que abandone a sus compañeros y se acoja al perdón de la emperatriz, sin llegar a comprender qué es lo que anima a Pugachov.

> Pugachov sonríe con amargura:
>
> –No, responde, –es tarde para arrepentirme. No habría perdón para mí. Continuaré igual que empecé. ¿Quién sabe? ¡A lo mejor sale bien! ¿No llegó a reinar en Moscú Grishka Otrepiev? –Escucha –continua Pugachov con pasión. –Te voy a contar el cuento que me contaba en mi infancia una vieja nodriza. Una vez el águila preguntó al cuervo: –Dime, pájaro cuervo, ¿cómo es que tú vives trescientos años y yo tan sólo treinta y tres? –Eso, amiguito –respondió el cuervo –es porque tú bebes sangre fresca y yo me alimento de cadáveres–. El águila quedó pensativa: –probaré a comer como tú. –Está bien. Emprendieron el vuelo el águila y el cuervo, divisaron un potro muerto. Descendieron sobre él, el cuervo empezó a picar y tragar. El águila dio un picotazo, otro, agitó las alas y dijo al cuervo: –No, hermano cuervo, es mejor hartarse una vez de sangre caliente y luego ¡Dios dirá!, que pasar trescientos años comiendo basura. ¿Cuál es la moraleja del cuento de la nodriza?

Podríamos decir que el cuento que relata Pugachov es un producto de la imaginación, de una imaginación desvinculada totalmente de la realidad. Sólo en la mente de la anciana nodriza podrían conversar el águila y el cuervo. Pero en otro sentido es fácil ver que esa construcción fantástica se apoya directamente en la realidad e influye sobre ella de manera igualmente directa; pero no desde fuera, sino desde dentro, en el ámbito de los pensamientos, las ideas y los sentimientos humanos. Lo que valoramos en este tipo de obras no es su fortaleza externa, sino la fuerza de su verdad interna. Resulta fácil ver en las imágenes del águila y del cuervo que presenta Pushkin dos diferentes posturas frente al mundo y, lo que no sería capaz de transmitir el diálogo, frío y limitado, esa diferencia entre el punto de vista del indiferente y la visión del rebelde, aflora en la mente del narrador y se muestra con toda claridad y con una enorme intensidad de sentimiento a través del cuento.

El cuento nos ayuda a comprender las complejas relaciones del mundo práctico; sus imágenes iluminan un problema vital y, lo inalcanzable para una fría prosa lo logra el cuento con su lenguaje emocional y metafórico. Por eso tenía razón Pushkin cuando decía que el verso puede golpear el corazón con una fuerza increíble; o cuando, en otra de sus poesías, nos habla del carácter real del sufrimiento emocional causado por una imagen: "me deshago en lágrimas ante una ficción".

La influencia que las obras de arte ejercen sobre la conciencia social nos permiten ver que la imaginación traza un círculo igual de completo que el que se materializa en el caso de un instrumento de trabajo. Cuando Gogol escribió *El inspector* y los actores lo representaron en el teatro, autor y actores no estaban sino creando una obra de la fantasía, pero al representarse en escena la obra puso al desnudo con tal claridad los horrores de la Rusia de entonces, ridiculizó con tal fuerza los pilares que parecían inconmovibles sobre los que se asentaba aquel tipo de vida, que todos los espectadores, hasta el mismo zar que asistía al estreno de la obra, comprendieron –él más que nadie– que la comedia encerraba una enorme amenaza para el régimen que representaba. Por eso dijo Nicolás el día del estreno: "¡A todos nos ha impactado esta noche, y a mí más que a nadie!".

Si la obra de arte puede tener tan enorme influencia en la conciencia social, ello se debe a su lógica interna. De la misma forma que Pugachov, el autor de una obra de arte no combina sin sentido ni inútilmente las imágenes de la fantasía, amontonando arbitrariamente unas sobre otras y al azar, como en los sueños o las pesadillas. Sigue, por el contrario, una lógica interna de las imágenes que desarrolla, y esa lógica interna está marcada por la relación que la obra plantea entre su mundo propio y el mundo exterior. En el cuento del águila y el cuervo, las imágenes se presentan y articulan siguiendo las leyes de la lógica de las dos fuerzas que encarnan los personajes de Griniov y Pugachov.

León Tolstoi, al relatar cómo le vino la imagen de Natasha en su novela *Guerra y paz*, nos ofrece en sus confesiones un ejemplo muy interesante de ese círculo completo que traza y cierra la obra de arte: "Cogí a Tania, la mezclé con Sonia, y salió Natasha".

De la combinación de Tania y Sonia –su nuera y su esposa, dos mujeres reales– surge una imagen artística. Y los elementos tomados de la realidad se irán combinando luego, no al dictado del libre capricho del autor, sino siguiendo la lógica interna de la imagen artística. Cuando una lectora dijo una vez a Tolstoi que había sido muy cruel con Ana Karénina, protagonista de una de sus novelas, al hacerla que se arrojase bajo las ruedas del tren, Tolstoi dijo:

> Esto me hace recordar algo que le ocurrió a Pushkin, que en cierta ocasión dijo a uno de sus amigos:
>
> –Fíjate qué broma me ha gastado Tatiana al casarse. Nunca lo hubiera esperado de ella.
> Yo puedo decir lo mismo de Ana Karénina. En general, mis héroes y heroínas hacen a veces cosas que yo no habría querido. Hacen lo que deberían hacer en la vida real y no, como en la vida real, lo que a mí se me antoje.

Parecidas confesiones aparecen en toda una serie de artistas que destacan esa misma lógica interna que dicta la construcción de la imagen artística. Wundt ponía un ejemplo modélico de esa lógica de la fantasía al afirmar que la idea del matrimonio puede sugerir de algún modo la idea del entierro (unión y separación del novio y de la novia), pero no puede sugerir de ninguna forma la idea del dolor de muelas. Del mismo modo, es frecuente que en la obra de arte se encuentren unidos rasgos muy alejados sin ninguna relación externa, aunque sí unidos por su lógica interna, pero no encontraremos nunca rasgos extraños entre sí, como por ejemplo la idea del dolor de muelas y la del matrimonio.

3. El mecanismo de la imaginación creativa

Por lo dicho hasta aquí podemos ver que la imaginación es un proceso de naturaleza extremadamente compleja. Y es sobre todo esa complejidad lo que hace difícil su investigación y lo que con frecuencia conduce a conclusiones erróneas sobre su propia naturaleza, como si se tratara de algo extraordinario y absolutamente excepcional. No podemos abordar aquí una descripción completa de ese proceso, ya que exigiría un análisis psicológico exhaustivo que ahora sería inapropiado; pero, para dar una idea de su complejidad nos ocuparemos brevemente de algunos de sus componentes esenciales.

Toda actividad imaginativa arrastra siempre tras de sí una larga historia. Lo que llamamos creación no suele ser sino el resultado catastrófico[2] de un parto, consecuencia de una larga gestación y maduración.

Como ya sabemos, en el principio del proceso encontramos siempre la percepción externa e interna que constituyen el fundamento de nuestra experiencia. Así, lo que el niño ve y oye será el primer punto de apoyo para su creatividad futura; de ese modo va acumulando los materiales con los que se construirá su fantasía. Viene a continuación un complejo proceso de elaboración de estos materiales, cuyos pasos fundamentales son la disociación y la asociación de las impresiones percibidas. Cualquier impresión es una totalidad compleja compuesta por una multitud de elementos parciales específicos. Mediante la disociación troceamos ese conjunto complejo separando sus partes, la mayoría de las veces mediante la comparación con las otras; de ellas conservaremos unas en la memoria, olvidaremos otras. La disociación es por tanto una condición necesaria para el juego posterior de la fantasía.

Para que el individuo sea más tarde capaz de agrupar los distintos elementos deberá primero transgredir la relación convencional según la cual fueron percibidos. Antes de crear la imagen de Natasha en *Guerra y Paz*, Tolstoi hubo de extraer los rasgos concretos de dos mujeres de su familia, sin los cuales no hubiera podido mezclarlos o integrarlos en la imagen de Natasha. Podemos denominar con propiedad "disociación" a la extracción de algunos rasgos desechando los demás. Este paso del proceso tiene una enorme importancia en el desarrollo intelectual humano que sirve de base al pensamiento abstracto y a la comprensión metafórica.

Para abordar el trabajo creativo realizado a partir de las impresiones recibidas, resulta pues de vital importancia la competencia para extraer rasgos aislados de un conjunto complejo. Y a este proceso disociador sigue un proceso de cambios que experimentará cada uno de estos elementos disociados. Este proceso de cambios o modificaciones se basa en la dinámica de nuestras

[2] Catastrófico en el sentido de discontínuo, transformador, revolucionario. (*N.E.E.*)

excitaciones nerviosas internas y de las imágenes dependientes de ellas. Sin embargo, las huellas de las impresiones externas no se apilan, inmóviles, en nuestro cerebro como objetos en el fondo de una cesta: son procesos que se mueven, cambian, viven y mueren, y en ese movimiento estriba la posibilidad de que los cambios tengan lugar a instancias de factores internos, deformándolos y reelaborándolos. Un ejemplo de esos cambios internos podría ser el proceso de subestimación y sobreestimación de elementos aislados de las impresiones, que tan relevante papel juegan en general en la imaginación, y más en concreto, en la imaginación infantil.

Mediante este proceso (de subestimación y sobreestimación), las magnitudes de la impresión real cambian, aumentando o disminuyendo sus dimensiones naturales. El gusto de los niños por la exageración –por lo demás el mismo que muestran los adultos– tiene una profunda raíz interna, en buena parte debida a la influencia de nuestros sentimientos internos sobre las impresiones exteriores. Exageramos porque querríamos ver las cosas aumentadas cuando ello se corresponde con nuestra necesidad, con nuestro impulso interno. Este gusto infantil por la exageración se refleja claramente en las imágenes de los cuentos. Groos[3] cita a este respecto un cuento de su hija cuando tenía cinco años y medio:

> –Había una vez un rey –empezaba la pequeña– que tenía una hija chiquitita, tendida en su cuna, y al acercarse a ella supo que era su hija. Luego se casaron. Cuando estaban sentados a la mesa, le dijo el rey: por favor, tráeme una jarra de cerveza. Ella le trajo entonces una jarra de cerveza que medía tres varas de alta. Después se durmieron todos, menos el rey que los velaba, y si no se han muerto aún, estarán vivos todavía.
>
> Esta exageración –dice Groos– se debe a su interés por todo lo sobresaliente y extraordinario, unido a un sentimiento de orgullo por poseer algo especial: ¡tengo 30 monedas, no, 50; no, 100; no 1.000! O: ¡acabo de ver una mariposa tan grande como un gato, no, tan grande como una casa!

Apunta muy acertadamente Bühler que en ese proceso de cambios, y sobre todo en la exageración, ensaya el niño operaciones con magnitudes desconocidas en su experiencia directa. En los ejemplos de imaginación numérica citados por Ribot se ve con facilidad la gran importancia de estos procesos de cambio, especialmente de la exageración:

> La imaginación numérica –dice Ribot– no alcanza en ningún sitio un florecimiento tan grande como entre los pueblos de Oriente. Juegan con las cifras con admirable audacia y las derrochan con despilfarro. Así en la cosmogonía caldea se dice que dios, el pez Oannes, dedicó 259.200 años a educar a la humanidad, luego durante 432.000 años reinaron en la tierra diversas personalidades mitológicas y al cabo de estos 691.000 años el diluvio anegó la faz de la tierra... Pero los hindúes fueron mucho más lejos inventando gigantescas unidades que sirven de base y de material para fantásticos juegos con las cifras. Los Djainasis dividen el tiempo en dos períodos: ascendente y descendente, cada uno de los cuales tiene una prodigiosa duración: 2.000.000.000.000.000 océanos de años, siendo cada océano de años igual a 1.000.000.000.000.000 años... Debe causar vértigo al devoto budista pensar en tales magnitudes de tiempo.

El juego de las exageraciones numéricas es importante para el ser humano si consideramos que en la astronomía y en otras diversas ciencias naturales se ha de operar con cifras no menores, sino bastante superiores.

---

[3] Karl Groos (1861-1946), filósofo y psicólogo alemán, es conocido por sus trabajos sobre la psicología del juego (Groos, 1921). Esta cita probablemente está tomada de Groos (1921). (*N.E.E.*)

La imaginación numérica –continúa diciendo Ribot– no alcanza en las ciencias esos niveles de locura. Se suele de hecho acusar a la ciencia de que con su avance arrolla a la imaginación. Pero lo que hace en realidad es abrir campos incomparablemente más amplios para la creación científica. La astronomía flota en la inmensidad del tiempo y del espacio. Ve nacer mundos, los primeros destellos parpadeantes de las nebulosas que se convertirán después en brillantes soles. Y estos soles, al enfriarse, se cubrirán de manchas, perderán brillo y se apagarán. Los geólogos siguen el desarrollo del planeta que habitamos a través de toda una serie de cambios y cataclismos; y prevén un futuro lejano en que la esfera terrestre, perdido el vapor de agua que protege su atmósfera de la excesiva irradiación de calor, deberá perecer de frío. Las hipótesis hoy en boga en la física y en la química sobre los átomos y las partículas de los cuerpos no ceden en su audacia a las más atrevidas elucubraciones de la imaginación hindú.

De modo que la exageración, como en general la imaginación, son tan necesarias en el arte como en la ciencia y sin esta capacidad, que con tanta gracia se apreciaba en el cuento de la niña de cinco años y medio, la humanidad no habría podido crear la astronomía, ni la geología ni la física.

El paso siguiente en el proceso imaginativo es la asociación, es decir, la agrupación de elementos disociados y ya modificados. Como decíamos antes, la asociación puede darse desde bases distintas y adoptar diferentes formas, que van desde la agrupación meramente subjetiva de imágenes hasta la composición científica y objetiva que caracteriza por ejemplo la representación geográfica. Por último, el paso último y definitivo del trabajo preparatorio de la imaginación es la combinación de imágenes aisladas ajustándolas a un sistema, encajándolas en un cuadro complejo. Con ello no finaliza sin embargo la actividad de la imaginación creadora sino que, como apuntábamos más arriba, sólo se cierra el círculo de esta función cuando la imaginación encarne o cristalice en imágenes externas.

Pero de ese proceso de cristalización o tránsito desde lo imaginado a lo real hablaremos mas adelante. Ahora, ciñéndonos únicamente el ámbito interno de la imaginación, debemos hacer referencia a los principales factores psicológicos de los que dependen todos estos procesos parciales. Los análisis psicológicos siempre apuntan a que el primero de esos factores es la necesidad que experimenta el hombre de adaptarse al medio ambiente que le rodea. Si la vida que le rodea no le planteara desafíos, si sus respuestas naturales y heredadas le equilibraran plenamente con el mundo en que vive, entonces no habría base alguna para el surgimiento de la acción creadora. Un ser plenamente adaptado al mundo que le rodea nada podría desear, no experimentaría ningún afán y, ciertamente, nada podría crear. Por eso en la base de toda acción creadora encontramos siempre la inadaptación, fuente de necesidades, anhelos y deseos.

> Toda necesidad –dice Ribot– todo anhelo, todo deseo, por sí mismos o junto con otros, pueden servir así de impulso a la creación. El análisis psicológico deberá ser capaz en cada uno de los casos de distinguir en estos elementos primarios "la creación libre, espontánea"... Toda invención tiene por tanto un origen *impulsivo*: la esencia básica de la invención creadora es, en todos los casos, impulsiva. Pero necesidad y deseo por sí solos nada pueden crear, son meros estímulos, meros resortes. Para inventar es precisa además otra condición: el surgimiento espontáneo de imágenes. Llamo "surgimiento espontáneo" a lo que aparece repentinamente, sin motivos

aparentes que lo impulsen. Los motivos existen en la práctica, pero su acción queda difuminada en la forma oculta del razonamiento por analogía, del estado emocional del ánimo, del trabajo inconsciente del cerebro.

La existencia de necesidades o deseos pone por tanto en movimiento el proceso imaginativo, al que brinda materiales para funcionar reviviendo las huellas de las excitaciones nerviosas. Ambas premisas, necesidades e imágenes, son necesarias y suficientes para comprender la actividad de la imaginación y de todos los procesos que la integran.

Pero ¿cuáles son los factores de los que depende la imaginación? En lo que respecta a los aspectos psicológicos, ya los enumerábamos más arriba, si bien, hay que decirlo, de manera un tanto desordenada.

Decíamos que la función imaginativa depende de la experiencia, de las necesidades y de los intereses en los que se manifiesta. Es también fácil comprender que depende igualmente de la capacidad combinatoria que se pone en juego para dar forma material a los productos de la imaginación; depende igualmente de los conocimientos técnicos y las tradiciones, es decir, de los modelos de creación que influyen en el ser humano. Todos estos factores tienen una gran importancia pero son tan obvios y evidentes que no vamos a tratarlos en detalle. Es sin embargo mucho menos conocida, y por tanto mucho más relevante aquí, la acción de otro factor: el medio ambiente que nos rodea. Con frecuencia se concibe a la imaginación como una función exclusivamente interna, independiente de las condiciones exteriores, o en todo caso dependiente de ellas sólo en la medida en que determinan el material con que debe trabajar la imaginación. La dirección misma del proceso imaginativo parece también a primera vista que está orientada sólo desde el interior, por los sentimientos y las necesidades humanas, y estaría por tanto condicionada sólo por causas subjetivas y no objetivas. En realidad no es así y hace ya mucho tiempo que se estableció una ley en psicología según la cual el ansia de crear se encuentra siempre en proporción inversa a la sencillez del medio ambiente. "Por esa razón –argumenta Ribot al comparar los negros con los blancos, los hombres primitivos con los civilizados– resulta que, a magnitudes iguales de población, abruma la desproporción en el número de innovadores que encontramos en uno y otro caso."

Weissman[4] aclara en qué consiste esta dependencia de la creación respecto al medio al decir: "Supongamos que en las islas Samoa naciera un niño dotado de las cualidades y del genio de un Mozart. ¿Qué podría hacer? Todo lo más, ampliar la escala de tres o cuatro tonos a siete y componer algunas melodías un poco más complejas, pero sería tan incapaz de componer sinfonías como Arquímedes de fabricar una dínamo eléctrica."

Por genial que sea, el inventor es siempre producto de su época y de su ambiente. Su obra creadora partirá de los niveles alcanzados con anterioridad y se apoyará en las posibilidades que existen también fuera de él. Por eso advertimos una secuencia muy rígida en el desarrollo histórico de la ciencia y de la técnica. Ningún descubrimiento ni invención científica aparece antes de que se creen las condiciones materiales y psicológicas necesarias para su surgimiento. La creativi-

[4] Autor no identificado. (*N.E.E.*)

dad constituye un proceso histórico consecutivo donde cada nueva forma se apoya en las precedentes.

Esa misma razón explica la desproporcionada distribución de inventores e innovadores entre las diversas clases sociales. Las clases privilegiadas han aportado un porcentaje muy superior de creadores científicos, técnicos y artísticos por tener precisamente en sus manos todas las condiciones necesarias para crear.

"Se habla tanto –dice Ribot– del vuelo libre de la fantasía y de la omnipotencia del genio que se olvidan las condiciones sociales (sin hablar de otras) de las que una y otro dependen para todo. Por muy individual que parezca, toda creación encierra siempre en sí un coeficiente social. No existen, en este sentido, inventos individuales en el estricto sentido de la palabra, en todos ellos queda siempre alguna colaboración de los demás."

4. La imaginación del niño y del adolescente

Si la actividad de la imaginación creativa es tan compleja y dependiente de una serie de factores tan diversos, es comprensible que no pueda ser igual en el niño y en el adulto, ya que todos esos factores varían en las diversas etapas de la vida. Por eso la imaginación creativa actúa de modo característico en cada período del desarrollo infantil, de acuerdo con el escalón de desarrollo en que se encuentra el niño. Ya decíamos más arriba que la imaginación depende de la experiencia: pero la experiencia del niño se organiza y aumenta gradualmente y mantiene ciertas características muy marcadas que la diferencian claramente de la experiencia de los adultos. También es distinta la relación del niño con el ambiente que, ya sea simple o complejo, desde sus tradiciones y con sus influencias estimula y dirige el pensamiento creador. También son distintos los intereses del niño y del adulto. Todo ello nos lleva a concluir que la imaginación del niño funciona de modo distinto que la del adulto.

¿Cuáles son las diferencias entre la imaginación del niño de la del adulto? ¿Qué línea maestra marca su desarrollo en la edad preescolar? Subsiste la creencia de que el niño posee una imaginación más rica que el adulto y que es en la infancia cuando más desarrollada está la fantasía, disminuyendo imaginación y fantasía a medida que el niño crece. Esta creencia se apoya en una serie de observaciones sobre la actividad de la fantasía que parecen legitimarla.

El niño, decía Goethe, es capaz de hacer todo de todo; y es esa falta de exigencia, de objetivos, característica de la imaginación infantil (que no será ya libre en el adulto), lo que se suele confundir con una mayor libertad o riqueza imaginativa. Un poco más tarde, la creatividad y la imaginación infantiles se diferenciarán ya clara y bruscamente de la experiencia del adulto, de lo que también era fácil deducir que el niño vive más en el mundo de la fantasía que en el de la realidad. Igualmente conocido es que el niño deforma la experiencia real y la llena de inexactitudes, y su gusto por los cuentos y relatos fantásticos.

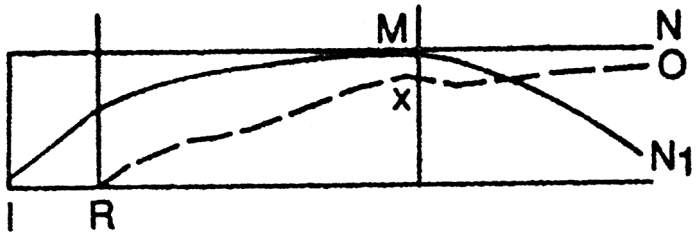
Todas estas consideraciones han llevado a sustentar que en la edad infantil la fantasía es más rica y variada que la del adulto. Pero este juicio no resiste el análisis científico que nos muestra que la experiencia del niño es mucho más pobre que la del adulto. Sabemos igualmente que sus intereses son más simples, pobres y elementales; y por último, que su relación con el entorno carece de la complejidad, precisión y riqueza que caracterizan la conducta del adulto. Todos ellos son factores importantísimos para el trabajo imaginativo.

Esa es la razón que explica que los productos de la auténtica imaginación creativa en todos los ámbitos de la actividad creadora sólo pertenezcan a la fantasía ya

madura. Según va acercándose la madurez comienza también a madurar la imaginación y ya en la edad del cambio, cuando se inicia el despertar sexual en los adolescentes, confluyen el pujante ímpetu de la imaginación con las primeras muestras de madurez de la fantasía. Es más, los especialistas que estudian la imaginación señalan la estrecha relación que existe entre el despertar sexual y el desarrollo de la imaginación: no es difícil comprender esa relación si se piensa que éste es el período en el que el adolescente madura y recurre al caudal de su rica experiencia anterior y que se consolidan en él los denominados intereses o motivos permanentes, al tiempo que rápidamente declinan los intereses infantiles y adquiere forma igualmente definitiva la actividad de su imaginación.

En su estudio sobre la imaginación creativa Ribot ha propuesto la curva que mostramos en la figura 1.

FIGURA 1
Curva de Ribot[5]



Esta curva nos permite resaltar aquellas características que diferencian la imaginación infantil, la del hombre maduro y la esa etapa transitoria a la que ahora estamos haciendo referencia. Podemos formular de esta manera la ley fundamental del desarrollo de la imaginación plasmada en la curva: la imaginación atraviesa dos períodos en su desarrollo, separados por una fase crítica. El primer tramo de la curva, IM, refleja el ritmo del desarrollo de la imaginación en el primer período en el que se ve que ésta asciende rápidamente para mantenerse luego estable un largo período en ese nivel alcanzado. El segundo tramo, la línea a pequeños trazos RO, muestra el curso del desarrollo intelectual o racional que, como se aprecia en la figura, comienza más tarde y asciende con más lentitud ya que requiere una mayor acumulación de experiencia que a su vez ha de ser sometida a una compleja elaboración. Sólo alrededor de la línea vertical señalada por M coinciden las dos líneas del desarrollo imaginativo e intelectual.

El lado izquierdo del gráfico muestra claramente ese rasgo distintivo de la imaginación infantil, que muchos investigadores confunden con riqueza imaginativa. En esa parte del gráfico vemos claramente que en la etapa preescolar el

[5] Ribot (1900), p. 140. Ribot suponía que la imaginación se desarrolla a partir de los tres años y que lo hace mucho antes que el intelecto, de modo que la primera etapa del desarrollo infantil se caracteriza por la imaginación no racional. Pero cuando el intelecto alcanzara el mismo nivel de desarrollo, la imaginación se haría racional. El modo más frecuente de que la imaginación se racionalice, para Ribot, es justamente que decline: la vida, dice Ribot, se hace más prosaica y la imaginación rara vez se utiliza. El segundo y más feliz modo sería cuando, gracias a la razón, la imaginación se transforma en imaginación intelectual, que es lo que caracteriza a los científicos creativos, los poetas, etcétera. Ribot pensaba que en la evolución de la humanidad se había dado un proceso similar. (*N.E.E.)*

desarrollo de la fantasía y el desarrollo intelectual son divergentes y que esa relativa independencia de la imaginación infantil respecto de la actividad racional no demuestra la riqueza, sino la pobreza de la fantasía infantil.

El niño es capaz de imaginar muchas menos cosas que el adulto, cree más en los productos de su fantasía y la controla menos. Por eso la imaginación, tomando el término en su acepción más vulgar y convencional que define algo inexistente o soñado, es mayor en el niño que en el adulto. Pero no sólo es más pobre en el niño el material con el que la imaginación construye sino que también las combinaciones realizadas con ese material son considerablemente inferiores en calidad y variedad a las combinaciones que realiza el adulto. Solamente en la primera, de entre todas las formas de vinculación con la realidad que antes enumeramos, está la imaginación del niño a la altura de la del adulto, esto es, en la que atañe a la realidad de los materiales con los que construye. Es muy posible que el anclaje emocional de la imaginación sea tan fuerte en el niño como en el adulto. Sin embargo, las otras dos formas de relación vemos que desarrollan solo con los años, muy lentamente y paso a paso. Desde el punto M en que se encuentran ambas curvas de desarrollo, la de la imaginación y la de la razón, el desarrollo ideal ulterior de la imaginación (definido en la línea MN) va sensiblemente paralelo al de la razón (definido en la línea XO), y desaparecería la divergencia que había sido típica en la infancia: la imaginación, estrechamente relacionada con el razonamiento, marcharía con él al mismo paso.

"Ahora estas dos formas intelectuales se mantienen enfrentadas como fuerzas competitivas", dice Ribot. Continúa en activo la función imaginativa, "pero transformada para adaptarse a condiciones racionales, de modo que ya no es pura imaginación, sino una mezcla". Sin embargo esto no siempre se da; en muchos casos el desarrollo sigue otra vía, señalada en el gráfico con la línea MN_1 que muestra un rápido declive que representa el igualmente rápido descenso o desaparición de la fantasía. "Lo más frecuente es que la imaginación creadora decline y sólo las imaginaciones superdotadas marcan la excepción: la mayoría entra gradualmente en la prosa de la vida diaria, entierra los sueños juveniles, acepta que el amor es una quimera, etcétera, etcétera. Pero se trata sólo de una regresión, no del aniquilamiento, ya que la imaginación creadora no desaparece en nadie totalmente: únicamente se convierte en una rareza."

Efectivamente, allá donde se conserve siquiera una pizca de vida creativa, la imaginación estará presente. Respecto al hecho del decrecimiento de la curva de la vida creadora que se produce en la edad adulta, es sin duda cierto. Observemos más de cerca esta fase crítica, en que se sitúan los puntos M y X, que separa ambos períodos, típica de la edad de transición en la que nos interesamos ahora. Debemos comprender qué es lo que caracteriza ese período similar a un puerto de montaña, por el que trepa ahora la curva de la imaginación: ello nos facilitará justamente la clave para comprender la globalidad del proceso creativo en esa edad. Se trata de un período en el que produce la transformación profunda de la imaginación, que pasa de ser subjetiva, a objetiva. "Aunque fisiológicamente esta crisis se debe a la formación de un organismo y de un cerebro adultos, psicológicamente se debe al antagonismo entre la pura subjetividad de la imaginación y la obje-

tividad de los procesos racionales o, en otras palabras: entre la inestabilidad y la estabilidad del intelecto."

Esta edad intermedia se caracteriza, por lo que sabemos, por toda una serie de relaciones antitéticas y contradictorias entre factores polarizados y es precisamente por eso por lo que se denomina edad crítica o edad transitoria. Es la edad en la que el equilibrio del organismo infantil se rompe y en la que aún el organismo adulto no ha logrado el suyo. La imaginación afronta en esta etapa la caída y la búsqueda de un nuevo equilibrio. Van desapareciendo aquellas actividades en las que se manifestaba la imaginación en el niño y el adolescente y vemos que, por ejemplo, en la mayoría de los casos el niño pierde la afición al dibujo: sólo algunos niños, generalmente superdotados o motivados por condiciones externas especiales como clases de dibujo, seguirán haciéndolo. El niño empezará a criticar sus propios dibujos y dejarán de satisfacerle sus esquemas infantiles, que le parecen ahora demasiado subjetivos, llegando de este modo a la convicción de que no sabe dibujar y abandonando por tanto el dibujo. De igual modo el niño pierde el gran interés que tenía en años anteriores por los juegos ingenuos en que daba suelta a su fantasía, como los cuentos de hadas y todo tipo de cuentos. Pero aparece entonces una nueva y doble forma de fantasía, como puede verse al comprobar que la literatura pasa a ser la actividad más extendida e intensa de la función imaginativa. La literatura es estimulada por el fuerte incremento de vivencias subjetivas y por la extensión y profundización de la vida íntima del adolescente, que en esta etapa está en trance de crear su mundo interior personal. Este creciente mundo subjetivo anhela materializarse de forma objetiva y lo intenta a través de versos, cuentos, y todas aquellas diversas modalidades de creación que el adolescente toma de la literatura del mundo adulto que le rodea. La lógica del desarrollo de esta imaginación contradictoria se despliega en la progresiva extinción de los aspectos subjetivos y el crecimiento y fortalecimiento de los aspectos objetivos. Muy pronto, la pauta general en la mayoría de los adolescentes es que se reduzca también el interés por su propia actividad literaria, que pasa a juzgar de modo crítico como antes hiciera con sus dibujos; ya no le satisface la deficiente objetividad de sus escritos y deja de escribir. En suma, este auge de la imaginación junto a la profundidad de sus transformaciones es lo que caracterizan a la fase crítica.

Es en esta etapa cuando se perfilan con claridad dos tipos básicos de imaginación: plástica o externa, y emocional o interna. Podemos diferenciar estos dos tipos básicos por el material con el que construyen sus fantasías, pero también por las leyes que presiden su construcción. La imaginación plástica se sirve sobre todo de impresiones externas y construye con elementos tomados del exterior; la emocional, por el contrario, construye con elementos tomados del interior. Podemos denominar objetiva a una y subjetiva a la otra. Es muy característica de esta etapa la aparición de estos dos tipos de imaginación y su progresiva diferenciación.

También en el comportamiento humano la imaginación puede jugar un doble papel, acercándonos o alejándonos de la realidad. La vida, como dice Ribot, la necesita: "La ciencia misma, al menos la ciencia natural, es imposible sin imaginación. Con su ayuda vislumbran Newton el futuro y Cuvier el pasado. Las grandes hipótesis de las que nacen las grandes teorías son esencialmente hijas de la

imaginación". Pero, como apunta atinadamente Pascal, la imaginación es una maestra muy engañosa: "Fomenta, dice Compayré, mayor número de errores que verdades desvela... Lleva al investigador confiado a dejar de lado su juicios y sus observaciones, tomando como verdades probadas las figuraciones de su fantasía; nos aleja de la realidad con sus engaños sublimes y, como ha expresado gráficamente Malebranche, es un niño travieso que desordena la casa"[6]. Esos componentes de riesgo de la imaginación se dan con mucha frecuencia en la edad de transición. Resulta muy fácil hallar satisfacción en la imaginación y caer en la contemplación y la huida al mundo de los sueños desvía con harta frecuencia la energía y la voluntad del adolescente del mundo de lo real.

Ciertos autores llegan a dar por sentado que el fomento de la meditación y del aislamiento, y el hermetismo y ensimismamiento relacionados con la imaginación, constituyen uno de sus atributos necesarios en esta edad. Quizá sería más justo decir que constituyen el lado sombrío de esta edad. La sombra de melancolía que cae sobre la adolescencia, nos muestra en ese doble papel de la imaginación un complejo proceso muy difícil de comprender.

"Si el educador –dice Groos–, desea desarrollar correctamente la valiosa capacidad de la fantasía creativa, se verá ante una difícil tarea: domar ese caballo de noble raza salvaje y espantadizo y adiestrarlo para que llegue a prestar buenos servicios."

Recogíamos arriba que, como decía Pascal la imaginación era una maestra muy engañosa. Goethe dijo a su vez que es la precursora de la razón. Ambos tenían razón.

Puesto que está tan extendida la idea de que crear es cosa de genios, podemos preguntarnos si la actividad creativa depende del talento, y que sólo quien posea un talento especial debería fomentarlo y considerarse llamado a la actividad creadora. Pero como decíamos más arriba esta idea no es correcta, si es que aceptamos que la creación consiste, en su auténtico sentido psicológico, en hacer algo nuevo: podemos concluir con confianza que todos podemos crear en mayor o menor grado y que la creación es un componente normal y permanente del desarrollo infantil.

Se han llamado *niños prodigio* a quienes demuestran en preescolar y desde temprana edad la maduración precoz de alguna capacidad especial. Lo más frecuente es detectar estos casos en el campo musical, pero se encuentran también, aunque en menor proporción, en otras ramas del arte, como el caso de Willy Ferrero que hace 20 años adquirió renombre mundial por sus extraordinarias dotes musicales en edad muy temprana. Hay niños prodigio que dirigen orquestas sinfónicas a los 6 o 7 años de edad, o que interpretan composiciones musicales muy difíciles, tocan con maestría instrumentos musicales, etcétera. Sin embargo ya desde hace mucho se señaló que en estos casos de desarrollo precoz y extraordinario existe un componente que raya en lo patológico, que no es normal.

---

[6] Gabriel Compayré (1843-1913), pedagogo francés, fue un defensor de la educación activa. Diputado en el parlamento francés entre 1881 y 1889, una de sus obras (*Elements d'éducation civique*) fue incluida en el índice de libros prohibidos de la iglesia católica. La cita de Vygotski pertenece probablemente a una obra de 1887 que hemos recogido en la bibliografía, obra que respondía a la inclusión del estudio de la psicología en las escuelas normales francesas. (*N.E.E.*)

Lo importante con todo, y es una regla que no conoce apenas excepciones, estos niños prodigio madurados prematuramente, y que en circunstancias de desarrollo normal hubieran debido superar a todos los genios conocidos en la historia de la humanidad, pierden por lo general y a medida que van creciendo ese talento, y no han logrado crear hasta hoy en la historia del arte ni una sola obra de cierto valor. Las características típicas de la creatividad infantil se muestran fundamentalmente en el niño normal, no en los niños prodigio, lo que no quiere decir que la capacidad o el talento puedan manifestarse en edades tempranas. La biografía de los grandes hombres nos muestra que muchos de ellos ya dieron muestras de genialidad a los pocos años.

> Como ejemplos de madurez precoz podemos recordar a Mozart, compositor a los tres años, Mendelson a los cinco, Haydn a los cuatro; Haendel y Weber componían a los doce años, Schubert a los doce, Querubini a los trece... En las artes plásticas tarda algo más en manifestarse la vocación creadora, que se produce por término medio a los catorce años, pero en Giotto y en Van Dyck se manifestó ya a los diez, en Rafael y Greuze a los ocho, en Miguel Ángel a los trece, en Durero a los quince, en Bernini a los doce; Rubens y Jordaens también empezaron muy pronto. En poesía no recordamos obras de alto valor que hubieran sido escritas antes de los dieciséis años.[7]

Pero incluso estos síntomas de la genialidad futura están aún muy lejos de la auténtica gran creación, no son más que relámpagos que anuncian en el horizonte la tempestad que se acerca, heraldos del posterior esplendor.

[7] Cita sin identificar. (*N.E.E.*)

5. "El tormento de la creación"

Para el ser humano, el hecho de crear es fuente de júbilo. Sin embargo, viene acompañado de sufrimientos que han sido denominados como "el tormento de la creación". Y es que crear es difícil y la incitación a crear no siempre va acompañada de la capacidad de crear; de aquí procede, como dice Dostoievski, la tortura de que la palabra no siga al pensamiento. Los poetas llaman a este sufrimiento el tormento de la palabra:

> No existe en el mundo peor tormento que el de la palabra, en vano a veces prorrumpe en un grito de locura de los labios; en vano a veces está el alma presta a arder de amor: fría y mísera queda nuestra pobre lengua.

Es frecuente ver reflejada en la obra literaria de los jóvenes esa ansia por transmitir los sentimientos o ideas que nos dominan a través de las palabras, ese deseo por contagiar ese sentimiento a los demás comprendiendo a la vez que es imposible hacerlo. En sus poesías tempranas Lérmontov[8] lo expresaba así:

> Es difícil explicar con la fría letra
> el tormento del alma. No tiene el hombre sonidos
> tan altos para expresar el
> anhelo de beatitud. Siento la pasión
> exaltada, pero no encuentro
> las palabras, y en ese instante,
> estoy pronto a sacrificarme para, de algún modo,
> verter siquiera su sombra en otro pecho.

A. Gornfeld[9], en su artículo dedicado a la tortura de la palabra, recuerda un personaje episódico de Uspenski[10], el caminante de las *Reflexiones de un vago*. Nos transmite la impresión de un indescriptible agobio la escena en que el pobre personaje es atormentado por su impotencia al no encontrar palabras para expresar la idea grandiosa que le posee, y se pone a rezar ante una imagen "para que Dios comprenda". En realidad lo que ese pobre espíritu dolorido sufre en nada se diferencia de las "torturas de la palabra" que experimentan el poeta o el pensador quienes, con casi idénticas palabras dicen: "Te diría, amigo mío, sin ocultarte un detalle, ...pero me faltan palabras... ¡Mira! es como si me entrase en la cabeza y

---

[8] Mijáil L. Lérmontov (1814-1841), poeta, novelista y dramaturgo, está considerado, junto con Pushkin, como uno de los más grandes representantes del romanticismo ruso en poesía. Murió en un duelo con sólo 27 años. No hemos podido identificar este poema en su obra, por otra parte no traducida al castellano. (*N.E.E.*)

[9] Arkadi G. Gornfeld (1867-1941), teórico ruso de la literatura. (*N.E.E.*)

[10] Gleb I. Uspenski (1843-1902), novelista y ensayista ejerció, como tantos otros autores de su época, la denuncia sobre la situación de su país. *Reflexiones de un* vago (también traducible por *Observaciones de un vago*) forma parte de la trilogía *La ruina*, en la que el autor denuncia las catastróficas consecuencias de la reforma agraria para el campo ruso. (*N.E.E.*)

no pudiera salir por la lengua ¡Ay, qué pena más tonta la nuestra!" Algunas veces, sin embargo esas tinieblas son deshechas por fulgurantes rayos de luz: se aclara la pobre mente y, como en el poeta, "de un momento a otro tórnase conocido el misterioso rostro". Y se pone a explicarlo:

> –Supongamos que yo, por ejemplo, voy a la tierra, pues de la tierra salí, de la tierra. Supongamos que voy a la tierra, por ejemplo, del revés; ¿cómo podrían, entonces, obligarme a pagar por la tierra?
>
> –Bien, bien, –decimos contentos .
>
> –Espera. Aquí falta todavía una palabra..., lo ven, señores?, falta algo.
>
> Se levanta el caminante y se planta en medio de la sala, disponiéndose a doblar otro dedo de la mano.
>
> –Aquí no se ha dicho aún nada de lo más importante. Y hay que hacerlo así: porque, por ejemplo... –se calla un momento y pregunta con animación, –el alma ¿quién te la dio?
>
> –Dios.
>
> –Verdad. Bien, ahora mira hacia aquí....
>
> Nos disponemos a "mirar" cuando el caminante vuelve a callar, pierde energía y poniéndose en jarras, grita casi con desesperación:
>
> –No. No hay nada que hacer. No es así... ¡Ay Dios mío! Sí, te diré algo. Aquí hay que hablar desde allí. Aquí hay que hablar desde allí. Aquí hace falta así, de corazón... No, nada.

Si nos hemos detenido en este problema no es porque los intensos sufrimientos que acompañan a la creación influyan seriamente en el futuro del adolescente; tampoco porque ese sufrimiento sea en su caso más pronunciado, más dramático, sino porque este fenómeno nos desvela la característica final y más decisiva de la imaginación, sin la cual quedaría básicamente incompleto el cuadro que hemos presentado. Esta característica no es otra que el propio afán que muestra la imaginación por crear: ahí está la auténtica raíz, el principio motor de la creación. Partiendo de la realidad, lo que caracteriza a todo producto creativo es el afán por explorar un círculo completo que le permita de nuevo encarnarse en lo real.

El edificio de la imaginación que se levanta respondiendo a ese afán nuestro, a esa excitación que nos anima, tiende a encarnarse en la vida. Por su propio impulso la imaginación tiende a ser creadora, es decir activa, transformadora, del objeto hacia el que dirige su actividad. Por eso tiene razón Ribot cuando, al comparar la contemplación con la apatía equipara esa desafortunada manifestación de la imaginación creadora (la contemplación) a una voluntad impotente. Para Ribot:

> La imaginación en el ámbito intelectual se corresponde con la voluntad en el campo del movimiento... Los seres humanos siempre desean algo, ya sea algo valioso o una nadería; por lo mismo, los seres humanos inventan siempre para un fin determinado, sea Napoleón planteando una batalla o un cocinero preparando un nuevo plato... Cuando se manifiesta con normalidad, la voluntad termina pues, siempre, en la acción. Sin embargo, las personas indecisas y abúlicas se estancan en vacilaciones que nunca terminan o dejan incumplidas las decisiones tomadas, incapaces de realizarlas y contrastarlas con la práctica. En su manifestación madura, la imaginación creadora tiende a manifestarse externamente no sólo para el autor, sino también para todos los demás. Por el contrario, para los individuos puramente contemplativos la imaginación permanece en su interior en estado de elaboración deficiente y no llega a materializarse en obras artísticas o en realizaciones prácticas. La contemplación viene así a equivaler a abulia y el soñador se muestra incapaz de exteriorizar su imaginación creadora.

Lo ideal es fruto de la imaginación creadora, pero ésta sólo se convertiría en una fuerza viva y real cuando se hace capaz de dirigir la conducta y los actos de las personas de modo que esa imagen tienda a materializarse en algo realizado. Si situamos en nuestro análisis la ensoñación o contemplación por una parte y la imaginación creadora por otra, como dos formas extremas de la fantasía esencialmente distintas, se desprende que educar al niño en la formación de imágenes no solo tiene el valor concreto de la ejercitación y fomento de una función determinada, sino que tiene una importancia fundamental con repercusiones sobre todo el comportamiento del individuo. En ese sentido creemos que el papel de la imaginación en el futuro de ningún modo será menor del que tiene en hoy día.

Como decía Lunacharski[11], "Seguramente, el papel de la fantasía en el futuro no será menor que el que tiene hoy. Muy probablemente desarrollará un estilo característico que combinará los componentes científicos experimentales con los vuelos más arriesgados de la fantasía intelectual y figurativa."

De lo que hemos visto hasta aquí podemos concluir subrayando que la imaginación es un impulso creativo, coincidiendo con Ribot en la frase que cierra sus investigaciones: "La imaginación creadora es omnipresente y su acción impregna la vida personal y social, imaginativa y práctica en su totalidad."

[11] Anatoli Lunacharski (1875-1933), escritor y político ruso. La cita no está identificada en el original. (*N.E.E.*)

6. La creación literaria en la edad escolar

De entre todas las formas de creación, la literaria es la más característica de la edad escolar. Mientras que, como es sabido, es el dibujo (a través de los distintos estadios por los que pasan todos los niños en sus primeros años) la creación típica de la primera edad, especialmente de la preescolar: durante ese período los niños dibujan espontáneamente sin que los adultos tengan que incitarles a ello, o a partir de una estimulación mínima.

Las observaciones realizadas han mostrado que todos los niños dibujan, y que las etapas a través de las que van pasando en su dibujo son más o menos comunes a los niños de una misma edad. El dibujo es en ese período su actividad preferida. Al comenzar la edad escolar el gusto e interés por el dibujo comienzan a disminuir; en la mayoría de nuestros niños la auténtica inclinación por el dibujo desaparece por completo: sólo se mantiene el interés en casos especiales, en los más dotados o en aquellos que por circunstancias de educación familiar o escolar se ven estimulados en el ejercicio del dibujo y lo mantienen en su desarrollo posterior.

Es evidente que existe una íntima conexión entre la personalidad del niño en la primera edad y su interés por el dibujo. Cuando un niño concentra en el dibujo su capacidad creadora, es evidente que ello no obedece a la casualidad, sino que viene motivado precisamente porque el dibujo le ofrece, en esa edad, la posibilidad de expresar más fácilmente lo que predomina en su interior. Al pasar a una fase posterior de su desarrollo, el niño accede a un nivel evolutivo más alto: cambia, y con ese cambio se transforma también el carácter de su actividad creadora.

El dibujo queda ahora atrás, como una etapa ya superada, y viene enseguida a ocupar su lugar una nueva forma de creación, la verbal o literaria, que acaba por predomina, especialmente en el período de la maduración sexual, en la adolescencia. Hay investigadores que mantienen que sólo a partir de esta edad se puede hablar de creación literaria en el auténtico sentido de la palabra.

> La creación literaria propiamente dicha –afirma el profesor Solóviov– tiene su origen, exactamente, en la llegada de la madurez sexual. En efecto, en este momento se da la suficiente reserva de emociones personales, experiencia propia de la vida, y capacidad para analizar las relaciones humanas en distintos ambientes, como para que un individuo pueda expresar, por medio de palabras, algo de sí mismo, que de una forma nueva (desde un especial punto de vista) realice y componga para él hechos reales de la vida. En la primera edad escolar el niño no está capacitado para hacer esto, y por eso su actividad creadora tiene un carácter convencional y, en muchos aspectos, muy ingenuo[12].

Es este un hecho fundamental que recuerda la necesidad de que, antes de enfrentarse a la creación literaria, el niño haya alcanzado un cierto grado de desa-

---

[12] I. M. Soloviov, colaborador de Vygotski. La cita no está identificada en el original: ver nota p. 65. (*N.E.E.*)

rrollo. La creación literaria sólo es accesible a partir de un grado suficiente de experiencia y de dominio del discurso, así como de desarrollo del mundo interior. El hecho clave lo marca aquí el retraso que tiene en el niño el desarrollo del discurso escrito respecto del oral.

> Como es bien sabido, –afirma Gaupp[13]– en el niño de edad escolar, la expresión por escrito de ideas y sentimientos marcha notablemente retrasada respecto de su capacidad de expresión oral. No resulta fácil dar una explicación de este fenómeno. Si charlamos con un chico o una chica despiertos de cosas próximas a su comprensión y a sus intereses, escuchamos casi siempre descripciones tan vivaces y respuestas tan agudas que charlar con ellos constituye un auténtico placer. Si pedimos en cambio a alguno de estos niños que describa libremente un objeto del que se ha hablado apenas, sólo se obtienen frases cortas y escasas. ¡Qué monótonas, pobres y forzadas resultan las cartas de los escolares al padre ausente, pero qué vivas y exuberantes sus expresiones cuando lo cuentan de viva voz a su vuelta! Se diría que en el momento en que el niño coge la pluma, su pensamiento queda bloqueado, como si lo espantara la propia tarea de escribir. "¡No sé qué escribir, no se me ocurre nada!" se lamenta, habitualmente, el niño. Por eso es por lo que constituye un error, especialmente en el caso de escolares más pequeños, juzgar su grado de desarrollo intelectual y su inteligencia por la calidad de sus composiciones escolares. (Gaupp, 1925).

La principal fuente de explicación de esta discordancia entre el desarrollo del discurso oral y el escrito procedería del distinto grado de dificultad que reviste para el niño uno y otro modo de expresión. Por eso, cuando el niño afronta una tarea más difícil de realizar de lo habitual, trata de resolverla como si tuviera una edad inferior.

> Basta con complicar al niño su trabajo discursivo –señala Blonski–, con plantearle una tarea difícil, con constreñirlo en fin, a expresarse en el papel, para que su discurso escrito se vuelva de inmediato más infantil que el oral: aparecerán palabras desconectadas de la proposición. y aumentará el número de verbos en imperativo. Esto es algo que podemos encontrar en cualquier campo: así también, cuando el niño ejecuta un trabajo mental difícil, aparecen de nuevo aquellas características propias de una edad inferior. Si mostramos a un niño de siete años una figura cuyo contenido sea adecuado a esa edad y le pedimos que hable de él, hablará como un niño de esa edad, es decir dirá lo que representa cada personaje. Pero si le mostramos una figura más difícil se pondrá a hablar como un pequeño de tres años, y se limitará a enumerar de manera inconexa los elementos representados.[14]

Esto mismo ocurre cuando el niño pasa del discurso oral al escrito. Este último tiene más dificultad para él porque tiene sus propias leyes, en parte distintas de las del discurso oral: leyes que todavía no están bastante claras para el niño.

A menudo las dificultades que encontrará después al pasar del discurso oral al escrito tienen explicación en causas interiores más profundas. El discurso oral siempre es comprensible: se trata de una comunicación viva con los demás, una reacción completamente natural, su grito de respuesta a todo cuanto se agita en tomo a él y le implica. Al pasar al discurso escrito, que es mucho más abstracto y convencional, con frecuencia no entiende para qué debe utilizarlo. Le falta la exigencia interior de la escritura.

---

[13] Robert Eugen Gaupp (1870-1953). Fue Jefe de la Clínica Psiquiátrica de la Facultad de Medicina de Tubingen. La cita es de Gaupp (1925). (*N.E.E.*)

[14] Pavel P. Blonski (1884-1941), psicólogo, educador y fundador de la teoría de la escuela del trabajo, escribió varias obras de las que no nos consta haya traducción al castellano. Esta cita y las subsiguientes no están identificadas en el original, pero pueden corresponder a su obra *Paidología* (Blonski, 1925), publicada poco antes de que Vygotski escribiera este texto. (*N.E.E.*)

Esto es más evidente cuando el niño escribe sobre temas que le proponen en la escuela. En la vieja escuela, el desarrollo de la creatividad literaria se orientaba sobre todo de forma que el maestro daba un tema, y los alumnos debían desarrollarlo de manera que fuese lo más fiel posible a la forma literaria de los adultos, próxima al estilo de los libros que se les hacia leer. Eran temas extraños a su comprensión, y que no despertaban su imaginación, ni sus sentimientos. A los niños no se les deba ejemplos de cómo se debía escribir. Era muy raro que aquel trabajo, que se les exigía, se diese unido a una finalidad comprensible, próxima, accesible a ellos. Se trataba de pedagogos que, intentando, erróneamente, guiar la creación literaria con frecuencia destruían la belleza inmediata, originalidad y viveza del lenguaje infantil, obstaculizaban el aprendizaje del lenguaje literario como forma particular de expresión de los propios pensamientos y sentimientos, y favorecían el desarrollo –según la expresión de Blonski– de una «jerga escolástica», que consistía en una copia puramente mecánica, en los niños, del discurso libresco de los adultos.

> El arte principal del maestro en la enseñanza de la lengua –dice Tolstoi– y el método mejor para guiar al niño en la redacción, consiste en darles temas, y, más que esto, en ofrecerles una amplia selección, en indicarle las proporciones de la composición, en mostrarles los procedimientos más elementales. Muchos alumnos inteligentes y llenos de talento escriben tonterías como ésta: "ha estallado el incendio, se ponen a sacar la ropa a la calle y yo he salido a mirar", y no se le sacaba nada más, aunque el tema de la redacción fuese rico y lo que se debía describir nos hubiese impresionado profundamente. No comprendían lo más importante: cuál es la razón de escribir y lo que hay de bello en el acto de escribir. No comprendían el arte, la belleza de expresar la vida en palabras y la fascinación de que ello se desprende.

Por eso el desarrollo de la creatividad literaria infantil se hace de repente mucho más rápida y eficaz cuando el niño se ve estimulado a escribir sobre un tema que es íntimamente comprensible y emocionante para él y, sobre todo, que le incita a la expresión verbal del mundo interior que le es propio. Con frecuencia se da el hecho de que el niño escribe mal porque no tiene nada sobre lo que escribir.

> Es necesario habituar al niño –dice Blonski– a escribir sólo sobre cosas que conoce bien, sobre cosas sobre las que ha pensado mucho y a fondo. No hay nada peor para él que ofrecerle temas sobre los que haya pensado poco y tenga poco que decir: esto lleva a la formación de un escritor vacío y superficial. Para cultivar en el niño al escritor es necesario desarrollar en él un gran interés por la vida que le rodea. El niño escribe bien, sobre todo, de cosas que le interesan. Es necesario habituarle a no escribir sobre lo que no sabe, sobre lo que no ha podido analizar directamente y que no despierta su curiosidad. Y muy frecuentemente los maestros actúan de forma totalmente contraria y, haciéndolo así, destruyen en el niño al escritor.

E1 mismo Blonski aconseja, por ello, escoger las formas literarias más apropiadas para los niños: pequeños diarios, cartitas, narraciones breves.

> Si la escuela quiere ser pedagógica debe dar lugar a estas formas de composición. Por lo demás, las cartas (íntimas o comerciales) son el producto literario más difuso de la humanidad: el estímulo para escribirlas consiste en comunicarse con quien está lejos. Así, también la educación social prepara al niño-escritor: cuanto más amplio sea el número de personas a las que el niño está ligado, y cuanto más estrecha sea su relación con ellas, tanto mayor será el estímulo para escribir cartas. Sin embargo, serán artificiales y falsas las cartas dirigidas a personas inexistentes, o escritas sin ningún fin real.

El objetivo es que el niño llegue a sentir la necesidad de escribir, y ayudarle a apropiarse de los medios para hacerlo. Tolstoi refiere un memorable intento para despertar la creatividad literaria infantil en niños del campo basado en una experiencia personal. En su artículo *"¿Quién debe enseñar a escribir a quién: los niños del campo a nosotros o nosotros a los niños del campo?"*[15], el gran escritor llega a la conclusión de que, aunque a primera vista pueda parecer paradójico, nosotros, los adultos, e incluso un gran escritor como él, debemos aprender a escribir de los niños del campo y no a la inversa. Este experimento sobre el despertar de la creatividad literaria en los niños del campo, muestra de forma clara cómo se desarrolla en el niño el proceso de creación literaria, en su nacimiento y en su decurso, y cuál podría ser, en teoría, el papel de un maestro que deseara ayudarnos en su correcto desarrollo. Lo fundamental del descubrimiento de Tolstoi está en haber individualizado, en la creatividad infantil, cierto carácter específico de esa edad, y en haber comprendido que la verdadera tarea de la educación no es un trasplante precoz del lenguaje del adulto al niño, sino el prestar estos una auténtica ayuda para elaborar y formular un lenguaje literario bien asimilado.

Tolstoi había dado como tema a sus alumnos el refrán: *Con la cuchara le da un bocado y con el mango le saca los ojos.*

"Figuraos –dije yo– que cada uno de vosotros ha acogido en su casa a una persona reducida a la miseria y después se dedica a recordarle el bien que le ha hecho: se habrá dado el caso de que *con la cuchara le da un bocado y con el mango le saca los ojos*". Los niños, al principio, se negaron a escribir, pensando que era una empresa superior a sus fuerzas; entonces Tolstoi se pone a escribir. Escribe una primera página.

> "Cualquiera que juzgue sin prevención, y tenga sentido de lo que es artístico y próximo al espíritu del pueblo, leyendo aquella página escrita por mí, y las siguientes escritas por los escolares de su puño y letra, distinguirá aquella página de las otras como se distingue una mosca que ha caído en la leche, así era de falsa, artificial y prisionera de la lengua en la que estaba escrita..."
>
> "Me parecía muy extraño –continúa Tolstoi– que en un muchacho de campo, semi-analfabeto, se revelase, de pronto, una fuerza artística tan grande y experta como ni siquiera Goethe, en su más plena y formidable evolución, había podido alcanzar. Me parecía muy extraño y humillante que yo, autor de un libro como *Mi infancia*, que había tenido cierto éxito y en el que el público culto de Rusia había vislumbrado talento, no sólo no estuviese en condiciones, en el terreno artístico, de guiar o ayudar a un niño de once años, como Semka o Fedka, sino que apenas (y sólo en los felices momentos de inspiración) me encontraba en condiciones de estar a su altura y comprenderles. Esto era tan extraño, que ya no podía creer que era algo que habla ocurrido el día anterior."

¿Cómo había conseguido Tolstoi despertar en unos niños que, hasta el día anterior, no sabían absolutamente nada sobre la creación literaria, esta forma tan compleja y ardua de expresión? El proceso creativo había tenido en ellos un comienzo colectivo: Tolstoi narraba y ellos sugerían cosas. "Uno decía que el viejo, según él, debía ser un brujo; otro decía que no, que no era necesario, debía ser, simplemente, un antiguo soldado; no, era mejor que hubiese robado algo a la familia donde estaba; no, así no estaría de acuerdo con el proverbio: y de esta forma, cada uno daba su opinión." Todos los muchachos participaban en la composición.

---

[15] Tolstoi (1936). (*N.E.E.*)

El mismo proceso de componer se había convertido para ellos en algo interesante y fascinante, y precisamente éste era el primer paso de un trabajo creativo tan apasionado.

"Era evidente –dice Tolstoi– que por primera vez habían sentido la fascinación de dar una apariencia artística a la palabra." Los muchachos componían, delineaban la figura de los personajes, describían su aspecto exterior, dando gran cantidad de detalles y de episodios, y concretándolo todo en una forma verbal bien determinada y clarísima: "Las lágrimas casi brillaban en sus ojos –cuenta Tolstoi refiriéndose a uno de los muchachos que intentaba componer–, sus morenas, delgadas manitas, se retorcían convulsamente, continuamente se impacientaba conmigo, me incitaba a trabajar deprisa: –¿has escrito? ¿has escrito?, me preguntaba a cada momento. Con los demás su comportamiento era despótico: sólo quería hablar él, y hablar no como se cuenta, sino como se escribe, es decir, expresando artísticamente, por medio de la palabra, imágenes, sentimientos. No permitía, por ejemplo, que se cambiase la colocación de las palabras, una vez que habla dicho: 'en sus pies tenía llagas' no admitía de ninguna manera que se le dijese: 'tenía llagas en sus pies'."

Este ejemplo nos hace comprender qué fuerte era el sentido de la forma verbal en este muchachito que por primera vez se entregaba a la creación literaria. El orden de las palabras, su cambio, representan en el discurso artístico lo mismo que la melodía, en la música, o el diseño en un cuadro. Y el sentido del diseño verbal, su valor pictórico, el sentido de la medida estaban presentes, como afirma Tolstoi, en alto grado: "El muchacho componía y, a la vez, recitaba: pronunciando las palabras como si él fuera los personajes, se expresaba a veces con un tono tan fatigado y a la vez tan bondadoso y serio, con la cabeza apoyada en una mano, que hacía reír a todos los demás".

Los niños sentían y comprendían esta colaboración tan efectiva con el adulto escritor como un trabajo real en común, en el que participaban totalmente a la altura de los mayores: "–¿Y este cuento lo vamos a publicar? –preguntó el muchacho a Tolstoi–. Ahora se deberá firmar así: Makarov, Morozov y Tolstoi". Ésta era la actitud del muchacho respecto a la paternidad de aquella obra común. "No era posible que se hubiese equivocado –dice Tolstoi–. No se trataba de una combinación cualquiera, sino de un consciente trabajo de creación... En toda la literatura rusa no he encontrado nada semejante a estas páginas."

Y, basándose en su experimento, Tolstoi propone la siguiente tesis: para formar la creación literaria en el niño debemos limitarnos a ofrecerle los estímulos y el material necesario, nada más.

> Lo que corre de mi cuenta es únicamente el material, algo que pueda completarse de modo armónico y en todas las direcciones. Apenas le di plena libertad, apenas terminé de ofrecerle mis enseñanzas, él escribió un fragmento poético sin parangón en la literatura rusa. Por eso sostengo que no debemos enseñar a escribir y a componer, a los niños en general y a los niños campesinos en particular, especialmente cuando se trata de composiciones poéticas. Todo lo más podemos indicarles la forma más conveniente de enfrentarse con la composición. Los procedimientos que debemos proponer (si a los que yo utilicé para alcanzar ese objetivo se puede llamar procedimientos) son, a mi parecer, los siguientes: I) Proponer una gama de temas muy amplia y variada, sin inventarlos específicamente para los niños ni a su medida, sino recurriendo a argumentos de la mayor seriedad y que interesen al propio educador. II) Dar a leer a los niños composiciones de otros niños, y proponer sólo éstas como modelo, ya que las composicio-

> nes de los niños son siempre más auténticas, bellas y morales que las de los adultos. III) (De especial importancia) No hagamos al alumno, mientras echamos un vistazo a su trabajo de composición, observaciones sobre la limpieza del cuaderno, la caligrafía o la ortografía; y sobre todo, sobre la construcción de las proposiciones y su lógica. IV) Ya que la dificultad para componer no reside en la amplitud o el contenido del tema, sino en su valor artístico, pensamos que la graduación de los temas debe referirse no a la amplitud, el contenido o el lenguaje, sólo al mecanismo de componer en sí mismo...

Por muy instructivo (como es notable) que sea el experimento de Tolstoi, en su interpretación aflora, sin embargo, una cierta idealización de la edad infantil, aquella actitud negativa frente a la cultura y el arte que caracterizaban la doctrina ético-religiosa del último período de su vida[16]. Ese talante reaccionario de Tolstoi se refleja cuando concluye:

> *El ideal es lo que está detrás y no delante*. La educación corrompe, no corrige a los hombres. Que yo instruya y eduque a un niño es algo imposible y sin sentido, por la sencilla razón de que el niño está más cerca que cualquier persona adulta del ideal de armonía, belleza y bien, al que yo, en mi orgullo, pretendía elevarlo. En él hay una mayor conciencia de este ideal que en mí.

Son los ecos de la doctrina de Rousseau superada ya hace tiempo por la ciencia: "EI hombre nace perfecto: es el gran lema de Rousseau; y es un lema –comenta Tolstoi–que, como una piedra, permanecerá firme y verdadero. Cuando viene a este mundo, el hombre representa el prototipo de la armonía, la verdad, la belleza, el bien." En esta visión equivocada de la perfección de la naturaleza del niño, se encierra un segundo error, en el que incurre Tolstoi siempre que considera la educación. Si la perfección está detrás y no delante, es perfectamente lógico negar toda importancia, significado y posibilidad a la educación. Basta, sin embargo, excluir la primera afirmación, no demostrada de hecho por ningún dato, para que quede perfectamente claro que la educación, en general, y la educación de la creatividad literaria infantil en particular, no sólo son posibles, sino absolutamente indispensables. Es fácil deducir, de cuanto hemos reseñado, que lo que hizo Tolstoi con los niños campesinos no puede llamarse sino educación de la creación literaria. En aquellos niños él despertó una forma, que ellos no conocían, de expresión de sus propias experiencias y de sus relaciones con el mundo; con ellos construyó, compuso, combinó; les contagió emociones, les dio un determinado tema: en suma, dirigió, de forma fundamental, todo su proceso de creación, mostrándoles los procedimientos inherentes a ella, etcétera. ¿Acaso no es esto educación en el más estricto sentido de la palabra?

Una educación justa y científicamente concebida no se reduce, realmente, a una copia mecánica, en la forma externa, de ideales, sentimientos o aspiraciones totalmente extrañas a los niños. Una educación justa consiste en despertar en el niño todo cuanto en él está oculto, en cooperar para que se desarrolle, y en orientar este desarrollo en una determinada dirección. Y lo que hizo Tolstoi con aquellos niños habla de esto mismo. Hoy día para nosotros no tiene importancia su teoría general sobre la educación, pero es muy interesante la maravillosa descripción del despertar de la creatividad literaria que nos ofrece en sus páginas.

---

[16] En realidad el experimento de Tolstoi data de 1882, cuando él tenía sólo treinta y cuatro años y, recién casado, comenzaba a pensar en la redacción de Guerra y Paz. (*Nota del traductor de la edición italiana)*

Que los niños escriben espontáneamente cuando sienten la exigencia de la escritura, es algo que encontramos sobre todo en las creaciones de los pequeños vagabundos. En estos muchachos la creación tiene forma de canción, que ellos cantan, y que refleja todos los aspectos de su vida. Son, la mayoría de las veces, canciones de dolor y de profunda tristeza: "Del carretero al mejor de los poetas, nosotros [rusos] cantamos con melancolía", decía Pushkin. Y, en las canciones de los pequeños vagabundos se refleja el lado oscuro, difícil, de su vida. La prisión, la precocidad de la muerte o de la enfermedad, la orfandad, el sentirse abandonado, indefenso: estos son los temas principales de este tipo de canciones. Es cierto que en ellas aparece otra nota: la de la temeridad, la desvergüenza, la exaltación de las propias empresas:

La noche oscura ha caído,
el escoplo llevo conmigo,
merodeo bajo la casa:
un relámpago, y abro la ventana...

canta sobre sí mismo un pequeño vagabundo. Pero incluso aquí, sentimos la natural respuesta al enorme peso de la vida, y la legítima y comprensible rebelión contra el propio destino. "Hubo un tiempo en el que buscaba el socorro de vuestra mano, pero se me ha endurecido el corazón, y he decidido robar. Escupidme encima, perseguidme a pedradas: a todo estoy habituado, todo lo sabré soportar. No espero vuestra compasión: ¡nadie se apiadará de mí!"

Hace ya algunos años se hizo el intento, bastante interesante, de recoger las autobiografías de estos pequeños vagabundos. Anna Grinberg (1925) reunió setenta, escritas todas por vagabundos entre los catorce y los quince años de edad.

> Escribían con gran interés sobre su propia vida –cuenta la autora en su libro– llegaban a nosotros semianalfabetos y analfabetos, y todos, a pesar de las dificultades se abrían paso hasta las mesas el papel, los portaplumas avaramente distribuidos, conquistaban un lugar y una pluma, y, haciendo la señal de la cruz, durante muchas horas seguidas, con religiosa atención trazaban, garrapateaban una palabra tras otra, pidiendo ayuda al vecino, copiando y confrontando las letras sobre los retazos de alguna página de imprenta de un libro hecho pedazos. En estas narraciones –con excepción de las de aquellos chicos que no hablan querido confesarse a fondo, y se habían encerrado en sí mismos o no habían sido sinceros– resalta la característica fundamental de toda creación de este tipo. Es algo que se ha acumulado en lo íntimo, que hace sufrir y que quiere salir fuera, necesita ser expresado, aspira a esculpirse en la palabra. Cuando el niño siente deseos de escribir, escribe con gran seriedad... "He terminado mi escrito –escribe una de las muchachitas– hubiera querido escribir de otra forma, esto es sólo la tercera parte de cuanto he pasado: ¡Esta vida mía la recordaré mucho tiempo!"

En estas narraciones encontramos casi todas las características de la creación literaria infantil, como resaltaba Tolstoi, si tenemos en cuenta no su parecido exterior, sino el íntimo. Exteriormente, son narraciones que, bien por el contenido o por la lengua, son muy diferentes de las de Fedka y Semka, del mismo modo que son muy distintas las épocas en las que los dos tipos de niños nacieron, el ambiente en que crecieron, la experiencia vital por la que pasaron. Pero la espontánea seriedad del discurso literario, que muestra una real exigencia de expresarse mediante palabras, la viveza y originalidad del lenguaje infantil, tan distinto del estandarizado lenguaje literario de los adultos, la auténtica emoción y la concreta plasticidad de estas narraciones, recordaban determinados rasgos característicos de las narraciones de los muchachos campesinos, citados por Tolstoi. Uno de los muchachos, como fondo de su autobiografía, puso este epílogo, que hace enten-

der bastante bien el profundo sentimiento y la real concreción de las vicisitudes ligadas a la creación literaria: "Recuerdos y nostalgia del país natal, comarca de Vologda, aldea de Vimsk, en los bosques a lo largo del río".

No es difícil comprender cual es el nexo presente en el desarrollo de la creatividad literaria en la edad de transición. El fenómeno que está en la base de esta edad es la maduración sexual. De este fenómeno que es básico, central, se puede extraer la explicación de todas las peculiaridades relacionadas con dicha edad. Por este hecho, la edad en cuestión es, en la vida del muchacho, una edad crítica, o de ruptura. En la vida del muchacho, en este momento, aparece un nuevo y poderoso factor, constituido por la maduración del sexo, del instinto sexual. El anterior equilibrio estable, formado en la época de la primera edad escolar, queda destruido; y aún no se ha encontrado un nuevo equilibrio. Este equilibrio destruido, y los intentos de encontrar uno nuevo, son el fondo de la crisis que el muchacho va a atravesar. Pero ¿en qué consiste exactamente la crisis?

Hoy por hoy no se ha dado una respuesta exacta a este problema. Unos piensan que la naturaleza de esta crisis es una astenia, un debilitamiento que se produce en este momento crítico en la constitución y el comportamiento del muchacho. Otros, por el contrario, que en la raíz de la crisis estaría el fuerte aumento de la actividad vital, que abarca todos los aspectos del desarrollo, y que el carácter crítico de esta edad sería una consecuencia de este aumento de la creatividad. Es evidente que, a esta edad, el adolescente crece rápidamente, acercándose en un breve espacio de tiempo al adulto, bien por su estatura o por su estructura corporal: es por tanto natural que semejante crecimiento general se refleje en el comportamiento o en la vida íntima del adolescente.

Un nuevo mundo de íntimas experiencias, estímulos, entusiasmos, se abre en esta edad: la vida interior se vuelve enormemente compleja en relación con la primera edad infantil. Las relaciones con los familiares y el ambiente se vuelven complicadas: las impresiones provenientes del mundo exterior se someten a una reelaboración más profunda. Este es un rasgo característico, que salta a la vista en el comportamiento del adolescente, y que está directamente relacionado con el despertar de la creatividad literaria, propio de esta edad de transición: aumenta la emotividad y la excitabilidad del sentimiento.

Cuando la vida del hombre transcurre en condiciones invariables, no se ve coloreada, habitualmente, por sentimientos muy vivaces. Nosotros habitualmente estamos tranquilos o indiferentes, porque realizamos las acciones habituales en su marco habitual: pero, en cuanto el equilibrio de nuestro comportamiento se rompe, rápidamente surge, viva y fuerte, la reacción sentimental. La emoción, la agitación, surgen, en nosotros cada vez que nuestro equilibrio queda destruido. Si esta destrucción se produce en uno de nuestros momentos fuertes, de relativo poder frente a las dificultades con las que tenemos que enfrentamos, lo que se manifiesta es, habitualmente, una emoción positiva: de alegría, orgullo o algo parecido. Si, por el contrario, el equilibrio se rompe en contra nuestra; si las circunstancias parecen más fuertes que nosotros, y nos sentimos en sus manos, obligados a reconocer nuestra incapacidad, impotencia, debilidad o humillación, se manifiesta en nosotros una emoción negativa: de ira, terror, tristeza. Por lo tanto, es perfectamente comprensible que los momentos críticos de la vida humana, las

épocas de ruptura y de íntima reconstrucción de la personalidad, sean especialmente ricas en reacciones, es decir, en vida sentimental. La segunda parte de la edad escolar –momento de la maduración sexual– representa una ruptura y una crisis interna, en el desarrollo del muchacho que se caracteriza por el aumento de la excitabilidad de los sentimientos: el equilibrio entre el muchacho y su ambiente, como ya hemos dicho, se rompe por la intervención de un nuevo factor que hasta entonces apenas no se había manifestado.

Así se explica el aumento de la excitabilidad emocional en esta edad, y es una explicación bastante 1ógica del hecho de que, al acercarse a esta edad, el niño abandona el dibujo –la forma preferida de creación en la edad preescolar– por la creación literaria. La palabra, de hecho, permite comunicar, con más facilidad que el dibujo, las relaciones complejas, de carácter íntimo. Sobre todo porque, en relación con la realidad externa, la palabra consigue comunicar la forma, dinámica, complejidad de cualquier suceso, con más facilidad que un dibujo infantil, imperfecto e inseguro. Y es que el dibujo infantil, que responde plenamente a un estadio de una relación con el mundo simple e ingenua, es sustituido como forma de expresión por la palabra, que responde, a su vez, a una relación más profunda y compleja con la vida, con uno mismo y con el mundo exterior. En este punto surge el problema: ¿cómo se puede regular la elevada emocionalidad de la edad de transición? ¿Cómo se debe valorar: positiva o negativamente? ¿Hay en ella algo morboso, algo que, irremisiblemente, lleva al muchacho a aislarse, a encerrarse en sí mismo, a fantasear, a huir de la realidad, como ocurre con tanta frecuencia en esta edad o, a pesar de todo, se trata de una emocionalidad que también se puede revelar de forma positiva, capaz de hacer mucho más rica y fecunda la relación del muchacho con la realidad circundante? Nada grandioso se hace en la vida sin un gran sentimiento.

> La educación artística –dice Pistrak[17]– ofrece no tanto conocimiento y habilidad técnica, cuanto un cierto 'tono' de vida o quizá, por decirlo mejor, un cierto trasfondo de la vida ya vivida. Las convicciones que se pueden infundir en la escuela a través del aprendizaje cognoscitivo, echan raíces en la psique del muchacho sólo a condición de que se refuercen con emociones. No se puede ser un convencido luchador si, en el momento de la lucha, no hay en el cerebro claras, vívidas y mordientes escenas que estimulen a la lucha; no se puede luchar contra lo viejo si no se es capaz de odiarlo: y la capacidad de odiar es, exactamente una emoción. No se puede construir con entusiasmo algo nuevo, si no se es capaz de amarlo con entusiasmo: pero el entusiasmo se obtiene como resultado de una correcta educación artística.

Giese[18] dirigió una investigación sobre la creación literaria en niños de distintas edades. Tuvo a su disposición más de tres mil trabajos, realizados por muchachos de cinco a veinte años. La investigación se llevó a cabo en Alemania, antes de la guerra, y es tan superficial que los resultados no se pueden aplicar, tal cual, entre nosotros, ya que las tendencias, intereses y todos los factores de los que depende la creación literaria que nosotros tenemos en cuenta difieren sustancialmente de los que preocupaban a Giese en su investigación. Además, precisamente por ser ésta de carácter masivo, el autor se limitó a un examen genérico y superficial de algunas narraciones y versos infantiles, y a establecer las tendencias

[17] Moisei M. Pistrak, pedagogo ruso, publicó en 1925 su libro "Los problemas fundamentales de la escuela del trabajo", traducida al francés (Pistrak,1973). (*N.E.E.*)

[18] Fritz Giese (1890-1935), psicólogo alemán. Las referencias de Vygotski quizá sean a su trabajo publicado en 1922. (*N.E.E.*)

anímicas predominantes en las formas literarias adoptadas en las distintas edades. Sin embargo esos datos aún pueden resultar de interés como una primera tentativa de estudio masivo de la creación literaria infantil que refleja algunos rasgos característicos por edades que podrían también aparecer también entre nosotros en según qué circunstancias.

En suma, es un documento de un cierto interés, aunque sólo sea por la razón de que ofrece un material para contrastar con el nuestro. Este material muestra las variaciones que sufren los temas fundamentales en poesía y prosa en chicos y chicas, en correlación con la edad. Cuanto hay de personal y vivido tiene escaso reflejo en la poesía, en la prosa, por el contrario, los temas extraídos de la vida personal ocupan un importantísimo lugar que se hace especialmente evidente en los catorce y quince años, edad en la que el porcentaje de temas de este tipo oscila, en los varones, entre un 23,1 y un 53,4, y en las chicas entre el 18,2 y el 45,5, o sea, aumenta más del doble, mientras que el porcentaje de estos mismos temas, tanto en los chicos como en las chicas, desciende entre los dieciséis y los diecisiete años casi hasta cero. El coeficiente relativamente alto de temas de la vida vivida en los años anteriores se explica por el hecho de que Giese incluye en ellos cualquier tipo de pequeño acontecimiento de la vida cotidiana, como incendios, viajes a la ciudad, visitas a museos. Sólo un 2,6 por ciento, en la prosa, y un 2,2 en los versos, se refieren a sucesos escolares, tan insignificante es la huella que dejan en el mundo personal del muchacho. El erotismo, por el contrario, aparece con más fuerza en la poesía que en la prosa, y los temas eróticos se manifiestan antes en las chicas que en los varones: entre los doce y los trece años. En una edad en que el porcentaje de estos argumentos es igual a cero en los varones, en las chicas se expresa con la alta cifra de un 36,3; desciende después entre los catorce y los quince años, y aumenta de nuevo entre los dieciséis y diecisiete, alcanzando otra vez valores más altos en las chicas que en los varones. "El mundo fabulado –dice Giese– es una poesía puramente femenina: los varones no lo conocen.

Digno de especial atención es el valor despreciable de los motivos sociales en la poesía y la prosa de estos pequeños autores alemanes. En la poesía, en todas las edades, es igual a cero; en la prosa alcanza un porcentaje muy insignificante, un máximo del 13,8 en las chicas entre los doce y trece años. Más digno de atención es el aumento del coeficiente de los temas filosóficos en la poesía, donde se reconoce, sin duda, el despertar del pensamiento abstracto y del interés por los problemas filosóficos, propios de esta edad. Finalmente, es alto el coeficiente de los temas sobre la naturaleza, tanto en poesía como en prosa, en chicas y varones: a este tema dedican la mayoría de sus composiciones los niños de nueve años, mientras que los varones entre los doce y trece años, dedican exactamente la mitad. Igualmente alto es el porcentaje de temas religiosos desarrollados por los muchachos alemanes, especialmente por las chicas. Estos temas experimentan una fuerte flexión hacia los dieciséis años. Tienen un cierto interés los datos que enfrentan los temas y estados de ánimo en la creatividad infantil libre y en la ligada a la escuela. Vemos que la proporción de los mismos temas en una u otra forma de creación es muy distinta: por ejemplo, el tema erótico en las composiciones realizadas en la escuela alcanza el altísimo porcentaje de un 54,6 mientras que en la creación libre desciende a la modesta cifra de un 2,4 por ciento. Por el contrario, el erotismo y la filosofía que aparecen en la poesía escolar alcanzan un 3 por

ciento, y en la libre un 18,2 y un 29 por ciento. El mundo fabulado, en las composiciones hechas en casa, alcanza un porcentaje quince veces inferior que en la escuela, mientras los llamados temas varios, que aparecen en la poesía de la escuela, en la de casa llegan a un 28,1 por ciento. Paralelamente, tampoco coinciden los estados de ánimo manifestados por los muchachos en estos dos aspectos de actividad creativa. Así, por ejemplo, el estado de ánimo triste y serio está representado en las composiciones escolares con una cifra cinco veces mayor que en las de casa. Esta confrontación tiene una gran importancia para demostrar en qué medida la creatividad infantil refleja los estímulos y tiende a cambiar según las influencias externas, y qué forma original asume cuando se la deja en libertad.

A esto sigue un informe en el que Giese ofrece los resultados sobre la disposición de ánimo preponderante en los trabajos examinados por él. Es fácil deducir que el humor negro y triste se encuentra muy raramente en las creaciones literarias infantiles, y que son mucho más altas las cifras de buen humor. En poesía, uno y otro alcanzan en los varones porcentajes muy próximos (5,9 y 5,2), mientras que en las chicas el buen humor alcanza un 33,4, al tiempo que el mal humor apenas alcanza el 1,1 por ciento; en la prosa, el bueno supera al malo diez veces en los varones, y aproximadamente otro tanto en las chicas.

Sorprende el porcentaje inexistente del espíritu de aventura, evidentemente en relación con la dificultad que un género literario de este tipo representa para la creatividad infantil; también brillan por su ausencia el espíritu cómico y crítico, debido, indudablemente, al mínimo porcentual de los temas satíricos. Debemos tener en cuenta, también, que el humor predominante es un fenómeno muy mutable en la creación literaria infantil, y por ello, los datos que se poseen sobre ello se deben observar como simple orientación, lo cual viene sugerido por este problema. Sería muy deseable que también entre nosotros la creación literaria infantil fuese sometida a una investigación de este tipo, que serviría para aclarar los temas y el humor que predominan en ella. Los datos que ofrece Giese sucesivamente establecen cuáles son las formas literarias que se encuentran más frecuentemente en las composiciones infantiles. En primer lugar se encuentra, como era de esperar, el informe, la relación, es decir, una comunicación práctica; en segundo lugar el cuento y en tercer lugar la fábula. Es extraordinariamente bajo el porcentaje de las composiciones dramáticas (0,1) y el de las cartas (1,9): esto último es explicable por el hecho de que esta forma de creación infantil –la más natural desde un punto de vista psicológico– es la que menos se cultiva en la educación tradicional. Son interesantes los datos que se refieren a la forma gramatical y a la extensión de las composiciones. Estas aumentan en extensión con la edad y, como se demuestra en el informe en el que viene calculada la cantidad media de sílabas, en poesía y prosa, por chicos y chicas según las distintas edades, no cabe duda de que este aumento de las composiciones literarias está en relación directa con su contenido. Schneerson[19], después de haber estudiado la creación infantil, llega a la conclusión de que el drama y el verso no son formas naturales para ella: según él, aunque estas formas puedan encontrarse, se debe básicamente a la influencia de circunstancias externas. Por el contrario, considera que la prosa es la creación característica, por excelencia, de esa edad. Los datos recogidos por Vajte-

[19] Autor y cita no identificados. (*N.E.E.*)

rov (1913) a este propósito, dan, por el contrario, los siguientes resultados: el 57 por ciento de los niños estudiados por él componían en verso, el 31 por ciento en prosa y el 12 por ciento en forma dramática. Es evidente pues que se debe atender, como índice del lenguaje infantil, a la mayor o menor riqueza de las formas gramaticales que utiliza. Ya desde hace tiempo los psicólogos señalan el discurso agramatical del niño como una fase muy especial en la evolución del lenguaje.

Efectivamente, la ausencia de formas gramaticales en el discurso se considera hoy como un síntoma de que, en el pensamiento discursivo y en la semántica del niño, la indicación carece de referencias y relaciones a objetos y fenómenos, siendo precisamente las formas gramaticales los signos que expresan estas referencias y relaciones. El momento en que aparecen en el discurso infantil las proposiciones subordinadas, constituye (según Stern) la cuarta y más elevada fase de su desarrollo, ya que la presencia de proposiciones subordinadas demuestra que el niño se ha adueñado de las relaciones más complejas, intercurrentes entre los distintos fenómenos. Damos ahora los resultados a los que llegó Vajterov, que se dedicó al análisis del discurso infantil bajo este aspecto. Registra un cambio en el uso de los casos en dos épocas: entre los cuatro y los ocho años y entre los nueve y los doce y medio. De su resumen es fácil deducir que el uso de los casos oblicuos aumenta paralelamente con el desarrollo del niño, clara demostración de que el niño pasa al estadio de la comprensión de las relaciones que, precisamente se expresan en esa forma gramatical. Esto mismo revela el análisis del discurso infantil desde el punto de vista de las partes del discurso que se emplean.

Vemos de nuevo, por estos últimos datos, que va creciendo día a día el uso de los atributos, de los complementos, de los adverbios de lugar, de tiempo, etcétera

> El desarrollo intelectual del niño –dice Vajterov– no se caracteriza sólo por la cantidad y la cualidad de las representaciones, sino también, y en mayor medida, por la cantidad y cualidad de los nexos en la representación. Cuanto más desarrollado está el muchacho, tantas más representaciones e ideas está en situación de reunir en un único y bien conexo conjunto. El uso del presente, y sobre todo, del futuro, es mucho más frecuente en los niños de menos edad que en los mayores: el uso del pasado aumenta con la edad.
> Evidentemente cuanto más pequeño es el niño más cerca vive de la zona de lo esperado, de lo previsto, de lo deseado, y también en la del más vivo e inmediato presente... Pero cuando ha vivido más se vuelve con mayor frecuencia a lo que ya ha vivido, y se produce el fenómeno inverso: hay menor número de expresiones de futuro y de presente, que de pasado. (Vajterov, 1913)

Todos los investigadores coinciden en señalar que los niños más pequeños utilizan con especial frecuencia los pronombres personales. Dice Schlag[20]: "Por cada palabra que un niño de siete u ocho años pronuncie, en valores medios y por intervalos de 5,5 voces/unidades, el pronombre personal de primera persona lo pronuncia cien veces más (exactamente 542 veces) y el de segunda persona veinticinco veces más (exactamente 135)". Gutt[21] demuestra que los niños de cuatro a seis años hacen un uso un tanto más frecuente de las proposiciones subordinadas cuanto más desarrollados y mejor dotados están. Algunos investigadores han propuesto diferenciar, en la evolución de la creatividad infantil, tres épocas fundamentales: un primer período de creación oral, que se daría,

[20] Autor y cita no identificados. (*N.E.E.*)

[21] Autor y cita no identificados. (*N.E.E.*)

aproximadamente, de los tres a los siete años, un segundo período de creación escrita, de los siete años a la adolescencia, y, finalmente, un periodo literario que comprendería el final de la edad de transición y la época de la primera juventud. Debemos decir que, en lo, esencial, esta división corresponde a la realidad, por cuanto que (como ya hemos demostrado) el desarrollo del discurso oral precede constantemente al del escrito. Y es de gran importancia tener presente que este predominio se mantiene una vez terminado el primer período de la creación oral: aún después de éste, las creaciones orales de los niños son mucho más vivas y expresivas que las escritas.

El paso al discurso escrito marchita de repente el discurso infantil y lo hace más embarazoso. Un investigador austriaco, Linke[22], llega a la conclusión de que, si se comparan entre sí las descripciones escritas y las narraciones de viva voz veremos que un niño de siete años escribe como habría podido hablar uno de dos: se puede decir que el desarrollo del niño sufre de improviso un descenso al pasar a la mayor dificultad que le ofrece la forma de exposición escrita. Es muy de tener en cuenta que aquellas composiciones de niños campesinos, que tanto había estudiado Tolstoi, son ejemplos de la capacidad que posee el niño para crear oralmente. Tolstoi iba anotando las narraciones de los niños, por ello reflejan vívidamente el encanto del discurso infantil. En estas narraciones aparece ese aspecto de la creatividad del niño que algunos autores llaman sincretismo, porque aún no se ha diferenciado en las diversas formas artísticas ni en los distintos géneros literarios: los elementos de poesía, prosa y drama se encuentran mezclados en ellas en un todo único. El proceso artístico descrito por Tolstoi está bastante próximo, en la forma, a una creación dramática. Los niños no sólo dictaban su narración sino que representaban e interpretaban sus personajes. En esta fusión entre la creación oral y la dramática (como se verá después) está una de las más originales y fecundas formas creativas propias de esta edad.

El profesor Soloviov nos ofrece un curioso ejemplo de discurso oral. El discurso escrito de un escolar, dice, es "mucho más pobre, más esquemático: se trata de dos reacciones verbales diferentes. Una niña de ocho años y medio (aunque se había puesto a escribir con valentía) no había acertado a expresar plenamente su pensamiento por escrito y en cambio había conseguido hacerlo oralmente, cuando le preguntaron, igual que a sus compañeros de escuela, qué prefería hacer en casa: 'A mí me gusta barrer el suelo, cuando empiezas a barrer, el polvo empieza a volar arriba, vuela arriba, arriba, y yo me divierto con toda esa polvareda, parece que el polvo quiere hacer una lucha conmigo'. Es éste un auténtico y vivo discurso infantil, que expresa perfectamente la excitación emocional.

Busemann[23] llevó a cabo una investigación para indagar en qué medida se refleja la actividad del niño en la creación literaria. Para ello estableció una especie de "coeficiente de activismo", que expresa la relación entre las acciones y las conexiones cualitativas que se encuentran en las composiciones infantiles orales y escritas. En el tramo comprendido entre los tres y los nueve años, el coeficiente de activismo resultó más alto en los de seis y ocho, sean varones o hembras; en el de nueve a diecisiete, el coeficiente más alto aparece a los nueve y a los trece. La rela-

[22] Autor y cita no identificados. (*N.E.E.*)

[23] Autor y cita no identificados. (*N.E.E.*)

ción entre discurso oral y escrito llevó a Busemann a la conclusión de su estudio: "E1 discurso oral tiende sobre todo al activismo del estilo, el escrito a los aspectos formales."

Esta afirmación se ve confirmada por la respectiva amplitud de las exposiciones orales y escritas. El discurso oral era mucho más rápido que el escrito y así en cuatro o cinco minutos, los niños exponían de viva voz lo que habrían escrito en quince o veinte. Esta lentitud de la escritura es fuente de cambios no sólo cualitativos, sino también cuantitativos, de forma que con ella aparece un estilo nuevo y un nuevo carácter psicológico de la creación. El activismo, que en el discurso oral ocupaba el primer lugar, pasaba a segundo plano, y era sustituido por una observación muy particularizada del objeto descrito, una enumeración de sus cualidades, conexiones, etcétera. El activismo del discurso infantil es un simple reflejo del activismo general propio de este período. Algunos investigadores han calculado la cantidad de representaciones de movimiento en las narraciones infantiles. Podemos ver ejemplos de estos cálculos en algunos trabajos en los que aparece registrada la respectiva frecuencia de los objetos, acciones y conexiones recurrentes en las narraciones de niños de diferentes edades. De estos datos es fácil deducir que en la narración infantil aparecen con la máxima frecuencia las acciones, más raramente los objetos y, de forma mucho más rara, las conexiones entre los objetos.

Sin embargo, debemos hacer una objeción en este punto, que se refiere a la influencia ejercida en el discurso infantil por el de los adultos, o sea, por los modelos literarios. Sabemos hasta qué punto los niños se dejan influir por la imitación, y por ello se explica que la influencia del estilo libresco sea importante, hasta el punto de enturbiar las auténticas características de su discurso. En este sentido, el más puro estilo infantil aparece en los pequeños vagabundos campesinos, y en aquel tipo de niños que había sufrido en menor medida la influencia del estilo de los adultos. Veamos algunos ejemplos, extraídos de la autobiografía de pequeños vagabundos[24] en los que es fácil ver hasta qué punto el discurso escrito de estos últimos es cercano a su discurso oral. Cuenta Semion Veksin, de quince años:

> Yo entonces tenía doce años, mi hermano diez, y se sufría mucho sin padre y sin madre. A mí, que era el mayor, me tocaba cocer el pan cuando te levantabas, por la mañana, te apetecía aún dormir, pero nada: miraba alrededor, y me ponía a trabajar. Miraba a los otros chicos, ellos jugaban, a veces me entraba rabia de que los otros compañeros, que tenían padres, fueran libres, que pudieran jugar. Así he penado hasta el año 1920.

Otro de estos chicos escribe:

> Antes yo tenía padres. Después me quedé sin ellos. Sin padres se está mal. Yo tenía casa. Tenía el caballo, la vaca. Hoy de eso no hay nada. En casa había tres ovejas, dos cerdos, cinco gallinas en total. Todo acabó.

En términos generales, cuanto más temprana es la edad de los niños más refleja su texto las características del discurso infantil, y tanto más se diferencia del adulto. Ofrecemos como ejemplo dos pequeñas composiciones, una de un chico

[24] Vygotski se refiere a la obra ya citada de Gringberg (1925). (*N.E.E.*)

de trece años, hijo de un obrero de fábrica, y otra de uno de doce, hijo de un tonelero. La primera es sobre la llegada de la primavera:

> Después de la nieve, después de los oscuros días del invierno, se ha asomado a nuestra ventanita el sol de rayos primaverales. La nieve ha comenzado a derretirse, por todas partes corren arroyuelos, y el hada primavera se encuentra cada vez más próxima, y da tanta alegría. Mayo ha llegado, y la hierba verde despunta, y todos sentimos una alegría nueva.

La otra tenía como tema *Esperan*:

> En lo alto, sobre el torrente que cae al Volga desmesurado, estaba refugiada una cabaña de pescadores, negra como la pez. Los escalones estaban podridos, la paja del techo desordenada por el viento; del interior salía un llanto: esperaban, dentro, al pescador. El día iba transcurriendo. En el aire se sentía un hielo. De pronto, en el horizonte, se alza una nube, una nube lívida como el plomo. Se levantó viento. El Volga comenzó a rugir, y el pescador todavía no llegaba... De pronto aparece un puntito: poco a poco crecía, helo aquí, próximo al escollo: es la barquita, y dentro está el pescador.[25]

Aparece de forma muy clara el sincretismo propio de la creación infantil. La prosa no se distingue del verso[26], algunas frases tienen una medida rigurosa, otras riman libremente: nos enfrentamos, en suma, con la forma aún indiferenciada de narración semi-prosística y semi-poética tan frecuente en esta edad. Veamos ahora un ejemplo de composición puramente prosística. El autor es un niño de doce años hijo de un obrero:

> El bosque más grande que existe es la taiga. Allí los pinos, rectos, no dejan pasar el sol. Es grande como el mar: donde vayas encuentras siempre bosque, sólo bosque. Del lago Ladoga a los Urales recorre 1500 kilómetros. Si entras en la fronda, nunca saldrás fuera. La nieve se amontona de tal modo que no se puede pasar a pie ni de ninguna otra forma, por el contrario, en verano, hace calor como aquí. Entonces los niños van allí a por setas y varas: sin embargo tienen miedo de las fieras salvajes. Allí se encuentran peces, lobos, alces, etcétera.

En este caso el tema *Descripción de una región boscosa* ha dictado al muchacho la forma realista y prosaica de su narración. Pero también los temas emocionantes, excitantes, tienen con frecuencia en los niños un estilo prosaicamente tranquilo . He aquí la narración de un incendio, hecha por un muchacho de doce años hijo de un obrero:

> Ya era de noche, la segadora aún zumbaba, y se sentían las voces de los hombres. De repente sonó la campana, y todos se fueron a sus casas. Se hizo un silencio total. Pero desde el bosque llegó el mugido de las vacas y la voz sonora de su guardián. Al pasar cerca de la segadora, uno dejó caer una colilla de cigarro. Súbitamente surgió el fuego y, ya de noche, prendió toda la paja. Sonó la campana. El pueblo corría con agua para sofocar el fuego. Los niños gritaban y lloraban. Toda la aldea estaba en pie. Cuando el incendio terminó, todos estaban afligidos y se lamentaban de que ya no tenían grano.

Como ejemplo, finalmente, de composición literaria colectiva podríamos citar una narración que figuraba en la exposición del Instituto sobre los métodos de la escuela del trabajo en 1925-26. Se trata de un trabajo realizado por alumnos de

---

[25] Al igual que otros fragmentos, estos ejemplos que hemos tomado proceden en su mayor parte del libro de I. M. Soloviov *Literaturnoe tvorcestvo i yazik detej skolnogo vozrasta* (La creación literaria y el lenguaje de los niños de edad escolar), 1927. (*N.A.)*

[26] El autor se refiere, obviamente, al texto redactado en ruso. La traducción no permite reflejar la parte rimada del original. *(N.E.E.)*

doce a quince años del V grupo de una escuela de Moscú. Los autores son siete, seis chicas y un varón. A este último, precisamente, se debe el plan general y la redacción de toda la composición, que lleva el título de *Historia del vagón número 1243 contada por él mismo*, y que nace por iniciativa de los propios chicos en conexión con el estudio de la producción en la fábrica. En esta obra colectiva aparecen todas las características fundamentales de la creación literaria infantil: la fantasía combinatoria, que atribuye al material del que está hecho el vagón, y al propio vagón, sentimientos y experiencias humanas; la actitud emocional que impulsó a los muchachos no sólo a comprender y representarse la historia del vagón, sino también a revivirla, a transferirla al lenguaje de los sentimientos; la tendencia, en fin, a concretar esta construcción de emociones y de imágenes en una forma verbal externa, y llevarla a cabo. También es fácil descubrir en qué medida la creación infantil se nutre de impresiones provenientes de la realidad, reelaborándolas y haciéndoles llegar a una comprensión más profunda de esta realidad. De todos modos, en esta historia es difícil descubrir todo lo que se puede encontrar en cualquier creación infantil: es decir, la imperfección propia de tales creaciones, que la traiciona, apenas la examinamos con la exigencia propia de la verdadera, seria, literatura.

"Las producciones infantiles –dice Révész[27]– tanto por su contenido como por su técnica, son, en su mayoría, primitivas, imitadas, de valor desigual, y no muestran una intensidad gradualmente creciente."

En suma, este tipo de creación tiene más importancia para el niño que para la literatura. Sería erróneo e injusto considerar al niño como un escritor y por tanto plantear ante sus producciones la misma exigencia que a la obra de un escritor. La creación infantil es a la de los adultos lo que el juego es a la vida. Del mismo modo que el juego le es necesario al niño, también la creación literaria es necesaria para desplegar correctamente su fuerza como autor. Y es necesaria también para el ambiente infantil en el que surge y en el que vive.

Esto no significa en absoluto que deba surgir sólo de forma caprichosa, por los impulsos interiores del niño, que todas sus manifestaciones sean idénticas, ni que deban satisfacer sólo el gusto subjetivo de los propios niños autores. Lo más importante del juego no es el placer que obtiene el niño, sino una cierta utilidad objetiva, el sentido objetivo que le reporta, aún inconscientemente: ese sentido reside como es notorio, en el desarrollo y ejercicio de todas las fuerzas reales o embrionarias que en él existen.

Así, también la creación literaria infantil puede ser sin duda estimulada y orientada desde fuera, y debe ser considerada desde el punto de vista de la educación del niño. Y del mismo modo que le ayudamos en sus juegos, seleccionando y dirigiendo este tipo de actividad, podemos estimular y guiar también sus reacciones creativas. Desde hace tiempo, los psicólogos han establecido toda una serie de procedimientos que persiguen un único fin: suscitar, experimentalmente, la reacción creativa del niño. Para ello, se le presentan una serie de tareas o temas; se

[27] Géza Révész (1878-1955), psicólogo experimental húngaro, figura en los manuales de historia de la psicología por su importante y pionera aportación a la psicología de la música (*Zur Grundlegung der Tonpsychologie.* Leipzig:Veit, 1913), así como a su estudio del talento precoz, que inició con una obra sobre un niño "prodigio" (Révész, 1916) a la que siguió un tratado sobre el fenómeno de la precocidad (Révesz, 1921). Una de las dos últimas –con más probabilidad la segunda– puede ser la citada por Vygotski, por lo que hemos incluido ambas en las referencias.

le ofrecen una gama de impresiones musicales, pictóricas o tomadas de la realidad para ir despertando en él la creatividad. Pero estos son procedimientos viciados por una gran artificialidad, y sólo tienen sentido de cara al objetivo concreto para el que han sido diseñados: es decir, suscitar en los niños una reacción que pueda servir como buen material para la investigación a la que se va a aplicar.

En efecto, lo que en estas investigaciones interesa es precisamente que la reacción venga suscitada por un cierto estímulo simple, uniforme, bien marcado por el psicólogo, de forma que éste pueda llevar las riendas. Pero los estímulos para la estimulación pedagógica de esta reacción son otros, otra la perspectiva y otros los procedimientos. Y el mejor estímulo parece ser una organización apropiada de la vida y del ambiente para crear en los muchachos la exigencia y la posibilidad de la creación. Citaremos como ejemplo una forma muy difundida, el periódico o el periódico mural infantil.

> El periódico, si se ha planeado correctamente, –dice Zurin[28]– ayuda a confraternizar más que cualquier otro trabajo. En él se pueden aplicar las facultades más diversas de los chicos: los pequeños pintores hacen ilustraciones y pinturas, los dotados para la literatura, escriben; los organizadores preparan reuniones, distribuyen el trabajo; para que no interfiera la pasión (hay mucha y lo hacen con mucho arrebato) se les pone a imprimir, encuadernar y distribuir como se quiera. En el periódico, en resumen, encuentran aplicación las más variadas inclinaciones infantiles: los mayores y más capaces arrastran a los retrasados y perezosos, todo sucede de forma espontánea, sin ninguna influencia externa. El periódico es importante también para el desarrollo del discurso escrito. Un trabajo que los niños hagan con interés y de buena gana, llevará siempre (como sabemos) a resultados mucho más altos que el mero trabajo exigido a la fuerza.

Esta es la conclusión de Zurin: pero el mérito mayor del periódico está en el hecho de que acerca la creación literaria de los chicos, a lo que es su propia vida. Les hace comprensible, desde un punto de vista general, por qué se debe escribir. La escritura se hace a sus ojos una ocupación sensata e indispensable. Un valor parecido, si no mayor, tienen los periódicos murales de escuela y de clase, que a su vez permiten poner en común, en un esfuerzo colectivo, los trabajos de muchachos de distintas inclinaciones; y también les sirve de diversión y es otra forma de trabajo válida para estimular la actividad creadora.

Ya habíamos dicho antes que la característica principal de la creación infantil es el sincretismo, es decir una creación en la que las distintas formas de arte todavía no están separadas y especializadas. Habíamos dicho esto refiriéndonos al sincretismo literario de los niños, que no distinguen aún la poesía de la prosa, la narración del drama. Pero hay en los niños un sincretismo aún más amplio, que consiste en la fusión de las diferentes formas de arte en una única e integral acción artística. El niño compone y recita según va narrando, como ocurría con los chicos descritos por Tolstoi. El niño dibuja y a la vez cuenta lo que está dibujando, actúa como actor dramático y a la vez compone el texto. Es un sincretismo que denuncia la raíz común de la que parten las distintas formas del arte infantil. Esta raíz común es el juego, que sirve al niño de primer peldaño para su creación artística: e incluso cuando de esta común y sincrética raíz del juego se van diferenciando las distintas formas, más o menos autónomas, de creación (como el dibujo o la dramatización de la narración), incluso entonces, ninguna de estas formas aparece

[28] Autor y cita no identificados. (*N.E.E.*)

rigurosamente independiente, mostrando siempre una tendencia a absorber elementos de las otras formas. Es ésta una característica de la creación infantil, en la que volvemos a encontrar, más claramente, la impronta del juego, en el que tiene su origen. Es muy raro que el niño trabaje mucho tiempo su producción, la mayoría de las veces la crea de una sola vez. Así, la creación infantil recuerda al juego que nace en el niño como una exigencia imperiosa y se transforma de repente en una descarga rápida y definitiva de los sentimientos que le dominan en ese momento.

Un segundo vínculo con el juego estriba en el hecho de que, básicamente, tampoco en la creación literaria de los niños se han roto aún sus lazos con la curiosidad y las vivencias estrictamente personales. En un estudio sobre novelas escritas por adolescentes entre catorce y diecisiete años Bernfeld ha encontrado una profunda huella de la vida personal de los autores: algunas no son más que biografías enmascaradas, en otras la base subjetiva de la narración está notablemente alterada pero no hasta el punto de desaparecer del todo. Considerando este subjetivismo de la creación infantil, muchos autores intentan mantener que ya desde una edad temprana sería posible distinguir dos tipos de escritura: uno subjetivo y otro objetivo. En nuestra opinión, estos dos aspectos o caracteres de la creación infantil se pueden encontrar en la edad de transición, dado que son reflejo de la ruptura que, en esta época, se produce en la imaginación creadora, pasando del tipo subjetivo al objetivo. En algunos chicos se pueden expresar con más fuerza las huellas del tipo pasado, en otros las del tipo futuro de su imaginación. E indudablemente, quizá, un hecho de este tipo está también en relación directa con la peculiaridad individual de éste o aquel muchacho.

Tolstoi señaló estos dos tipos, que responden a la distinción propuesta por Ribot entre imaginación plástica y emocional. Su Semka, por ejemplo, se distinguía por una imaginación de tipo plástico, con una forma de narrar caracterizada por la limpidez artística de la descripción, de forma que los detalles más fieles desfilaban uno tras otro: "Parecía que Semka, narrando, viese las cosas y describiese paso a paso cuanto pasaba ante sus ojos: aquellos zuecos de corteza de abedul helados, petrificados, goteando fango al deshelarse y convirtiéndose en pegotes carbonizados cuando el ama los ponía junto a la estufa." Su imaginación reproducía y combinaba a la vez las imágenes del exterior que había visto, y con ellas construía un cuadro nuevo. Por el contrario, Fedka creaba sobre todo combinando sus elementos emocionales, y sobre ellos construía las imágenes externas. El veía "solamente los detalles que suscitaban en él el sentimiento que él abrigaba respecto a un determinado personaje". Las impresiones que le llegaban estaban seleccionadas por un signo afectivo común: es decir, sólo las que respondían a la emoción principal que le dominara: pena, simpatía o ternura. Son los dos tipos que Binet llamaba respectivamente "observador" e "intérprete" y que se daban de forma indistinta entre los artistas y los científicos adultos o adolescentes (él había estudiado las composiciones de dos niñas de once y doce años y medio, pertenecientes al tipo *objetivo* y *subjetivo* de creatividad).

A su vez el profesor Soloviov, en su análisis de las composiciones de dos adolescentes, demostró en qué medida el pertenecer a uno u otro tipo determina las características y la estructura de la narración. Se manifiesta en la elección de los

epítetos (es decir, los calificativos), en los escenarios y en los sentimiento que la impregnan. Veamos algunos ejemplos típicos de epítetos recurrentes en el tema de una niña que era artista *objetiva*: nieve plumosa, blanca, argéntea, pulida, violeta, azulada; mariposas variopintas; nubes amenazadoras, húmedas; espigas doradas; bosque sofocante, oscuro; sol rojo y límpido, dorado y primaveral. Todo corresponde a impresiones visuales reales, ofrece un retrato visual de las cosas. No así la otra niña. Sus epítetos, a pesar de su expresividad y claridad, son ante todo emocionales: angustia desesperada, pensamientos negros, tétricos como el cuervo, y expresiones parecidas.

Pasemos ahora a las conclusiones. Todo aquél que se acerca al estudio de la creatividad infantil se plantea una primera pregunta: ¿qué sentido tiene si no culmina en un futuro escritor o artista, y si, en la evolución del adolescente, constituye solo un fenómeno breve, pasajero, que con el tiempo se atenúa y a veces desaparece del todo? Pues bien: el sentido y la importancia de esta creatividad estriban únicamente en el hecho de que va a permitir al niño superar las dificultades en el desarrollo de su imaginación creativa y va a imprimir a su fantasía una nueva dirección válida para toda la vida. Su significado está en que profundiza, amplia e ilumina la vida emocional cuando ésta apenas se ha despertado y está tomando una dirección seria; y su importancia, en fin, estriba en el hecho de que, ejercitando las tendencias y la habilidad artística, el muchacho puede apropiarse del discurso humano, es decir, de lo que constituye el más sutil y complejo instrumento de formulación y transmisión del pensamiento, del sentimiento, del mundo interior de los hombres.

7. La creación teatral en la edad infantil

Junto con la creación literaria y muy próxima a ella, la creación teatral constituye la manifestación más extendida y frecuente de la creatividad infantil. Es muy fácil comprender por qué les gusta a los niños: una primera razón es que el drama está basado en la acción –y en una acción que lleva a cabo el propio niño–, lo que hace que la vinculación de la creación artística con las vivencias personales sea más cercana, eficaz y directa.

> La superación de las impresiones vividas en forma de acción dramática –dice Petrova[29]– yace en el fondo de la naturaleza infantil, y halla espontáneamente el modo de expresarse, con independencia de los deseos de los adultos. E1 niño se aferra a las impresiones provenientes de la realidad circundante y las concreta a través de la imitación. Para experimentar los motivos y estados emocionales que aún no ha probado (heroísmo, valor, sacrificio personal) el niño crea por sí solo las situaciones y la puesta en escena que la vida no le proporciona. Sus fantasías no se limitan, como en el adulto, a soñar despierto. El niño quiere concretar cada una de sus impresiones y de sus descubrimientos en imágenes y en acciones vividas.

Así, en la forma dramática se aprecia con la mayor claridad todo el ciclo imaginativo del que hablábamos al principio. Aquí la imagen que se ha formado a partir de los elementos de la realidad vuelve a ella, aunque de manera convencional; el anhelo de acción, de materialización, íntimamente inherente al proceso imaginativo, encuentra aquí su realización más plena. El niño que ve un tren por primera vez dramatiza la impresión que le ha causado: vocaliza el sonido de la locomotora, patea, silba, intenta imitar de todas las formas posibles lo que ha visto. Y esta dramatización de su impresión sobre el tren le proporciona un enorme placer.

La investigadora antes citada relata así la reacción de un chiquillo de nueve años, después de haber visto una máquina excavadora:

> [...] durante varios días estuvo intranquilo y siempre jugaba a representar una de aquellas máquinas. Intentando imitar como podía con el cuerpo una rueda, agitaba furiosamente los brazos con las manos plegadas hacia adentro imitando los cucharones que salen de la rueda para extraer la tierra. A pesar de lo fatigoso que resultaba ese ejercicio, el niño se dedicaba a él durante los paseos por la ciudad, repitiéndolo continuamente en casa y fuera de ella. Las regueras de agua a lo largo de la acera eran lo que más le gustaba: le parecía estar drenando "canales" y "lechos de río". Solo de vez en cuando se detenía para hacer de conductor de la máquina, haciéndola desviarse y dirigiéndola a "atravesar otro río" para después girarse súbitamente sobre sí mismo y volver a ser la incansable máquina agitando sus "cucharones".

Otra niña, erguida e inmóvil, con los pies enterrados en la arena y los brazos apretados contra su cuerpo decía:

> –Soy un árbol ¿veis cómo estoy creciendo? Éstas son las ramas y las hojas– y entonces levantaba lentamente las manos y separaba los deditos: –¡Mirad cómo me bambolea el viento! –Y el "árbol" comenzaba a encorvarse acá y allá, agitando aquellas hojitas-deditos.

---

[29] Esta cita y las que siguen posiblemente correspondan a Petrova (1925). (*N.E.E.*)

Una segunda razón por la que la forma dramática le es tan cercana al espíritu infantil es por la relación que existe entre cualquier acción dramática y el juego. El drama está más estrecha y directamente ligado al juego –origen de toda creación infantil– que cualquier otra manifestación artística y por ello, es el más sincrético de todas las manifestaciones artísticas, ya que contiene elementos de todas ellas. En esto, entre otras cosas, consiste el enorme valor que tiene para el niño la representación teatral, puesto que le presta la ocasión y los materiales para los más diversos aspectos de su creatividad. Los propios niños son los que componen y montan la obra, improvisando o utilizando algún texto ya existente.

La utilidad de este tipo de creación verbal es fácilmente comprensible: es una preparación, una parte natural de todo un interesante complejo de juego. La preparación de los accesorios escénicos, de la decoración, de los trajes, proporciona otras tantas ocasiones a la creatividad figurativa y técnica. Los niños pintan, pegan, recortan, cosen: y, de nuevo, todas estas ocupaciones adquieren sentido y objeto como parte de una empresa más amplia, que les excita profundamente. Por último, la recitación, en si misma, la representación dramática de determinados personajes, corona todo este trabajo y le confiere una expresión plena y definitiva.

> Los ejemplos que hemos aportado –dice Petrova– bastan para demostrar hasta qué punto es propia de los niños una forma *activa* de dominio del mundo. El juego es su escuela de vida, la que les educa espiritual y físicamente y tiene un gran valor para forjar el carácter y la cosmovisión del futuro hombre adulto. El juego se puede considerar como una forma dramática primordial, que se distingue por la preciosa peculiaridad de que el actor, el espectador, el autor del drama, el escenógrafo y el montador están reunidos en una sola persona. En el juego la creatividad del niño tiene carácter de síntesis: el campo intelectual, emocional y volitivo están estimulados por una inmediata energía vital, sin la cual, a la vez, su psique sufre tensiones excesivas.

Algunos pedagogos se han pronunciado contra la creación teatral infantil, aduciendo el peligro de que, en una edad tan temprana, suscite la vanidad, la artificiosidad, etcétera. Efectivamente, si lo que se pretende es que los niños reproduzcan las formas teatrales de los adultos, entonces podemos decir que no es lo más apropiado para ellos. El hecho de partir de un texto literario, de tener que aprender las palabras de otros (como hacen los actores profesionales), palabras que no siempre responden a su mentalidad y a sus sentimientos, les bloquea la creatividad, y les convierte en repetidores de palabras ajenas obligados por la fidelidad al texto. Por eso están más próximos a su comprensión los textos teatrales escritos por otros niños o compuestos e improvisados por ellos mismos a lo largo del proceso creativo. En este caso, caben las más diversas posibilidades: desde basarse en un texto preparado y estudiado de antemano, bien elaborado, hasta partir de imprecisas indicaciones que posteriormente y en el curso de la dramatización, con la improvisación, se plasmará en un nuevo texto. Inevitablemente, estos textos teatrales serán más desordenados y menos literarios que los redactados por escritores adultos, pero tendrán la enorme ventaja de estar creados en vivo dentro del proceso creativo de los propios niños. No debemos olvidar que, en el panorama de la creación infantil, una norma fundamental es la de reconocer el mérito no ya en el resultado, en el producto final, sino en el proceso mismo. Lo importante no es lo que los niños han creado, lo importante es que han creado, dado forma, ejercitado la imaginación creadora en el proceso de darle cuerpo. En una auténti-

ca puesta en escena teatral, todo, –desde el telón hasta el desenlace de la trama– debe salir de sus manos y de su imaginación; sólo así la creación dramática alcanzará, al contemplarla, su valor pleno.

Como ya hemos dicho, en torno a la representación teatral confluyen y se coordinan los más variados aspectos de la creación infantil, del técnico al figurativo-escenográfico, el literario, el dramático en el más estricto sentido de la palabra. El valor que estos procesos creativos tienen en si mismos se revela con especial claridad en el hecho de que los momentos complementarios, como por ejemplo el trabajo técnico para la preparación de la escena, adquieren para el niño un valor no inferior al propio drama y a la recitación. Petrova nos habla de una representación escolar y del interés que los niños manifestaron por el trabajo técnico relacionado con ella:

> Para hacer los agujeros necesarios –cuenta la investigadora– precisaban un instrumento que no siempre figura en el inventario de la escuela: un taladro. Era un trabajo que podían practicar fácilmente, incluso los más pequeños: yo había aprendido a hacerlo con niños de preescolar. Aquel taladro, que pude aportar a la escuela, se hizo famoso en la vida del grupo: los niños taladraban unos cubitos macizos y tablitas que después unían con bastoncitos en combinaciones variadas. De aquellos agujeros nacían bosques, vallas, empalizadas. El taladro era, en suma, a los ojos de los chiquillos, una especie de prodigio de la técnica...

Y, al igual que para redactar el libreto o texto de la obra, también se debe dejar que los niños hagan por sí mismos todos los preparativos del espectáculo, porque del mismo modo que la imposición de un libreto ajeno provoca una resistencia psicológica, el objeto del espectáculo debe ser algo cercano y comprensible para ellos. Si trasladamos de golpe el escenario y las demás formas externas del teatro adulto a la escena infantil, sólo serían un estorbo y una molestia: los niños pueden ser malos actores para los demás, pero para sí mismos son actores magníficos y todo el espectáculo se debe organizar de forma que parezca que están jugando por sí solos y que se sientan íntimamente inmersos en este juego, en su proceso y no ya en el resultado final. La mayor recompensa para el espectáculo será, por ello, el placer derivado, precisamente, de sus preparativos, del proceso mismo del juego, más que el éxito o la aprobación que puedan obtener de los adultos.

Si para redactar cualquier composición literaria, los niños deben comprender cual es el fin de dicho trabajo de escritura, también cualquier espectáculo que ellos preparen debe tener sentido, a sus ojos, con vistas a un fin determinado.

> El teatro pionero –dice Rives[30]– no consiste en representar sin más, sino que tiene siempre una determinada orientación, un objetivo, como por ejemplo ilustrar un importante hecho revolucionario, un acontecimiento político de relieve, y la representación debe sintetizar escénicamente la labor realizada anteriormente. Sin embargo, aún teniendo esta orientación directriz, no debe renunciar a unos objetivos de educación estética: por ello, además de los objetivos propagandísticos, cualquier representación revolucionaria debe reunir, necesariamente, determinados elementos artísticos.

Una forma artística cercana al teatro infantil es la de la narración dramatizada, en el sentido lato de la expresión, tal como describe el pedagogo Chicherin (1926):

---

[30] Autor y cita no identificados. (*N.E.E.*)

> [...] varias mesas agrupadas sobre las que se habían puesto unos bancos; habían plantado un tubo de cartón a modo de chimenea y una bandera en un lado. Se tiende al suelo de la habitación una tabla a modo de pasarela, se produce un gran ruido: suben al buque. Dos niños se embarcan clandestinamente hacia América y se esconden entre la carga del buque (es decir, bajo las mesas). Allí abajo están el maquinista y el fogonero, arriba el timonel, el capitán, los marineros y los pasajeros... Silba la sirena, se recoge la pasarela, abajo, en la estiva, se oye un sonido regular. Los que están en cubierta se bambolean rítmicamente: y no sólo esto, en el fondo mueven una tablilla en la que está escrito "Mar"... Es evidente que el valor principal de los materiales utilizados no estribaba en crear la ilusión destinada a un espectador extraño, sino en hacer que el juego –sobre cualquier tema– adquiriese movimiento, se pudiera desarrollar de forma animada.

Esta forma de jugar al espectáculo se acerca mucho a la forma dramática propiamente dicha, hasta tal punto que las fronteras entre uno y otra son francamente difusas. Sabemos que algunos pedagogos proponen introducir la representación dramática como método de enseñanza, hasta tal punto consideran que esta forma de representación corporal responde bien a la naturaleza motriz de la imaginación infantil.

8. El dibujo en la edad infantil

Decíamos anteriormente que el dibujo constituye el ámbito primario de actividad artística del niño de edad temprana. "A medida que el niño crece y se acerca a la adolescencia se inicia, por lo general, su alejamiento y desmotivación respecto del dibujo", afirma Luquet[31]. En los escritos que recogen su investigación sobre el dibujo infantil, este autor sitúa este enfriamiento entre los 10 y los 15 años, afirmando que tras él, entre los 15 y los 20 años, se produce una recuperación de la afición por el dibujo, aunque ese nuevo impulso hacia la representación plástica sólo afectará a los niños artísticamente mejor dotados. Pero la mayor parte de los niños permanecerá ya toda su vida anclada en esa postura de alejamiento, de modo que los dibujos de aquellos adultos que nunca se dedicaron a dibujar se diferenciarán muy poco de los realizados por niños de 8 a 9 años, que es la edad en que se produce ese final de la afición al dibujo. Barnes, tras analizar más de 15.000 dibujos infantiles, llega a la conclusión de que esa edad de transición se sitúa entre los 13 y los 14 años: "Podemos afirmar que a los 13 años en las chicas y a los 14 en los chicos, se da una pérdida de audacia en la expresión y que, pasados los 13 años, una gran parte abandona totalmente el dibujo. También otros investigadores del problema han observado que hacia los 13 años, al llegar el despertar sexual, los chicos experimentan cambios en sus aficiones."

Lo que está detrás este enfriamiento hacia el dibujo es el paso a una nueva y más elevada etapa en el desarrollo a la que los niños accederán bien mediante una favorable estimulación externa, por ejemplo si recibe clase de dibujo en la escuela, si encuentra en su hogar modelos artísticos, bien si tiene dotes especiales para este tipo de arte. Para comprender el salto que da el dibujo infantil en este período conviene detenernos en aquellas características que sigue la vía de desarrollo del dibujo infantil. Kerschensteiner[32], tras una serie de experimentos sistemáticos con dibujos infantiles, ha establecido cuatro etapas en ese proceso de desarrollo.

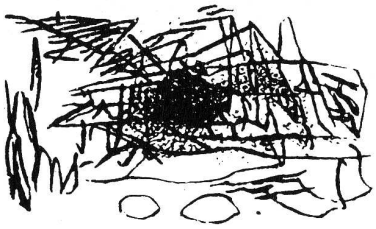
Dejando aparte la etapa de los palotes, garabatos y de expresión amorfa de elementos aislados (Figura 2), si empezamos directamente desde la etapa en que el niño comienza a dibujar en el pleno sentido de la palabra, podemos situar como primer escalón el del esquema, en que el niño representa de manera esquemática los objetos, presentándolos bajo un aspecto muy alejado del real. Cuando dibuja un hombre se suele limitar a representar la cabeza y las piernas, a veces los brazos

---

[31] Georges-Henri Luquet, filósofo y etnógrafo francés conocido por su muy difundido trabajo sobre el dibujo infantil, aunque publicó importantes textos sobre arte primitivo, religión, etcétera. La cita de Vygotski corresponde a Luquet (1927). (*N.E.E.*)

[32] Georg Kerschensteiner (1854-1932), pedagogo alemán pionero de la escuela del trabajo y muy conocido entre los pedagogos rusos, si bien sus tendencias autoritarias hacía que su nombre no fuera muy citado. Vygotski se refiere a Kerschensteiner (1905). (*N.E.E.*)

FIGURA 2
Garabatos (automóvil)

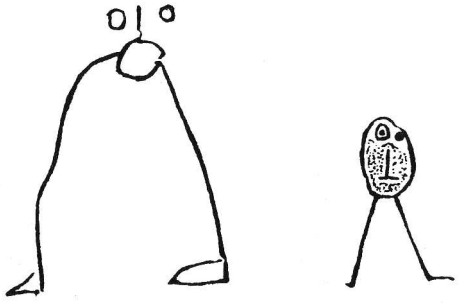


y el cuerpo, y con eso da por completa la figura humana. Son entidades que se han denominado *cabeza-pies* es decir, seres esquemáticos representados por los niños en lugar de figuras humanas (Figura 3). En su investigación sobre el dibujo infantil, Ricci[33] le preguntó en cierta ocasión a un niño que estaba dibujando uno de estos *cabeza-pies*:

–¡Cómo! ¿es que sólo tiene pies y cabeza?

–¡Pues claro! –repuso el niño– basta para ver y andar y pasear.

FIGURA 3
Cabeza-pies



Muy característico en esta etapa es que el niño dibuja de memoria, sin copiar del modelo. Un psicólogo que en cierta ocasión pidió a un niño que pintase a su mamá, que estaba sentada allí mismo, vio cómo el niño la pintaba sin mirar ni una sola vez hacia ella. Pero no ya la observación del proceso, sino también el análisis de los dibujos realizados, revelan claramente que el niño dibuja de memoria: dibuja lo que ya sabe de las cosas, lo que le parece más importante en ellas, pero en absoluto lo que está viendo o lo que, desde la visión, se imagina sobre las cosas. Si por ejemplo un niño dibuja de perfil un jinete a caballo, representa ambas piernas sin escamotear ninguna, aunque el observador que ve al jinete de lado solo puede ver una. O, si dibuja un rostro de perfil, colocará sin falta ambos ojos.

"Por ejemplo, si quiere pintar un hombre vestido –dice Bühler–, sigue el mismo procedimiento que si vistiera a una muñeca: primero le dibuja desnudo y

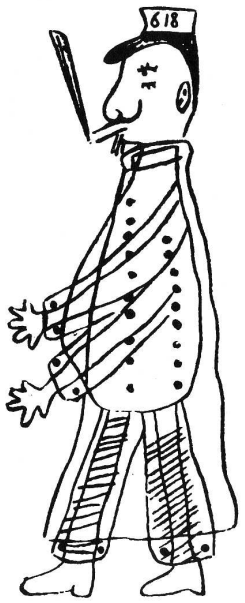
[33] Corrado Ricci (1858-1934), historiador y crítico de arte. Fue el primero en interesarse por el dibujo infantil en Italia y su obra sobre el arte en los niños es a la que hace referencia Vygotski (Ricci, 1887). (*N.E.E.*)

luego le va vistiendo, de modo que el cuerpo aparece transparentado detrás de la ropa, dentro del bolsillo se ve el monedero, e incluso dentro de éste, las monedas."

El resultado es un dibujo que se ha calificado acertadamente como "radiográfico" (Figura 4). El niño suele dibujar al hombre vestido mostrando sus piernas bajo la ropa, aunque no pueda verlas.

FIGURA 4

Dibujo de su padre, que trabaja como tranviario, realizado en casa por un niño de 10 años. Se trata de un esquema puro; el tronco está representado por un óvalo. La figura se presenta vestida de uniforme, con gorra y pantalones, y se han plasmado hasta los botones, que erróneamente ha puesto el niño incluso en los pantalones



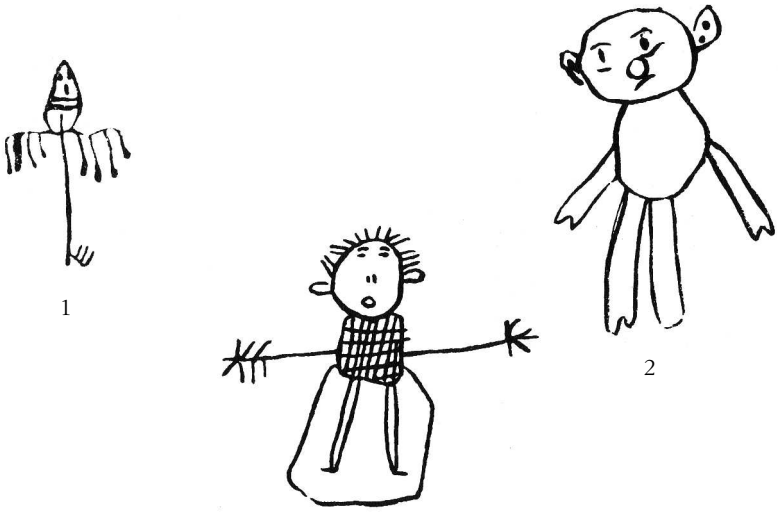
Otra prueba clara de que el niño dibuja de memoria en esta etapa son los rasgos de arbitrariedad y transgresión de sus dibujos. Grandes partes del cuerpo humano, como el tronco, en general no aparecen en sus dibujos, las piernas parten casi de la cabeza, al igual que a veces los brazos, de modo que los miembros no están conectados con el cuerpo tal como el niño está acostumbrado a ver en otros seres humanos. Podemos ver también (Figura 5) representaciones esquemáticas de figuras humanas en las que se observa fácilmente esta estructura.

Refiriéndose a este hecho, Sully[34] señala acertadamente:

> Sería absurdo pensar que el niño de 3 a 4 años sólo es capaz de concebir el rostro humano tal como lo representa. Basta comprobar que sus dibujos de hombres sin pelo, sin orejas, sin torso y sin brazos están muy por debajo de sus conocimientos. ¿Cómo explicar esa divergencia? Mi impresión es que el artista infantil es mucho más simbolista que naturalista, que no le preocupa en absoluto el parecido directo, limitándose a indicarlo superficialmente.

[34] James Sully (1842-1923), psicólogo asociacionista inglés, profesor en la Universidad de Londres. Las citas deben referirse a Sully (1895). (*N.E.E.*)

FIGURA 5
Dibujos esquemáticos de figura humana. 1) Esquema puro y simple. Representación típica de figura humana sin tronco. Dibujado de memoria por una niña de 7 años que no dibuja en casa ni tiene libros ilustrados. 2) Esquema puro, con el tronco ovalado; dibujado de memoria por un niño de 4 años que acude a la guardería. 3) Esquema puro, con el tronco cuadrado; dibujado de memoria por una niña de 7 años que no dispone de libros ilustrados



Parece claro que esa pobreza en la elaboración está marcada por una limitación en el rigor formal de sus objetivos artísticos, unido a sus limitaciones técnicas. Un rostro redondo con dos grandes líneas es lo que el niño puede hacer fácilmente y sin esfuerzo. Bühler ha señalado acertadamente que las formas del niño son muy concretas porque tanto la comprensión que tiene de las cosas como las formas con las que la plasma se concentran en los rasgos esenciales y estables del objeto. Cuando dibuja, el niño traslada al dibujo todo lo que sabe sobre el objeto que representa y no sólo lo que ve en él. De ahí que dibuje con frecuencia cosas que no ve y, a la vez y por el contrario, falten en sus dibujos gran número de cosas que sin duda alguna ve, pero que no le parecen esenciales en el objeto que está dibujando. Todos los psicólogos coinciden en señalar que los dibujos del niño en esa edad son más bien enumeraciones, o por expresarlo de otro modo, relatos gráficos sobre el objeto que quiere representar.

Afirma Bühler que "cuando se pide a un niño de 7 años que describa un caballo, recurre a una enumeración de carácter analógico de los miembros de este animal, como si lo estuviera dibujando: una cabeza, una cola, dos patas delante y otras dos atrás, etcétera. Por eso manifiestan la misma sencillez de comprensión sus dibujos hechos de memoria que sus descripciones gráficas."

Podemos por tanto establecer cómo suceden las cosas: cuando el niño dibuja piensa en el objeto imaginado igual que si estuviera hablando de él. Al igual que en su descripción oral, no se siente atado por la continuidad de su objeto en el tiempo y en el espacio y puede por tanto, dentro de un marco determinado, referirse a cualquier parte de manera aislada o saltar por encima de ella; por ejemplo, el enano tiene una enorme cabeza y dos piernas muy pequeñitas, dedos blancos

como la nieve y nariz roja. La mano del artista infantil se lanza con ingenuidad –es decir sin sentido critico– a trazar esa descripción simple, compuesta de contraposiciones: las diminutas piernas pueden arrancar directamente de la inmensa cabeza –casi del mismo sitio de donde salen los bracitos– y la nariz puede caer en la mitad del círculo que forma la cabeza. Y de hecho eso es lo que podemos ver en muchos dibujos realizados en la primera infancia.

Suele conocerse la siguiente etapa como aquella en la que surge el sentido de la forma y de la línea. El niño comienza a sentir la necesidad de ir más allá de la presentación de los rasgos específicos del objeto que dibuja, e intenta también ahora reflejar las relaciones estructurales entre las partes. La representación plástica de esta segunda etapa evolutiva del dibujo infantil se caracteriza por la combinación de formalismo y esquematismo; aunque los dibujos son aún esquemáticos, apreciamos ya en ellos las primeras tentativas de representar fielmente la realidad. Sin duda, aún no se pueden separar claramente las dos etapas, pero en la segunda ya se aprecia una cantidad mucho mayor de detalles, y una mayor pertinencia en la colocación de las diferentes partes que componen el objeto: desaparecen esas llamativas omisiones, como la del tronco en la figura humana, y el dibujo en su conjunto se acerca ya a la apariencia visual de la imagen.

Según Kerschensteiner, la tercera etapa es la de la representación fiel de la realidad y los esquemas desaparecen ya totalmente. El dibujo adopta la forma del contorno, de la *silueta*. El niño es aún incapaz de reflejar la perspectiva, la dimensionalidad del objeto, que se presenta proyectado sobre un plano, pero logra en términos generales una representación fiel que se asemeja a la presentación del objeto real.

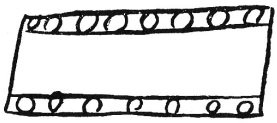
> Es muy pequeña la proporción de niños –dice Kershensteiner– que supera por sus propios medios y sin ayuda de profesores esta tercera etapa. Muy raramente los encontramos antes de los 10 años y a partir de los 11 años solo un porcentaje muy limitado de niños son capaces de representar adecuadamente el objeto.

Algunos ejemplos nos ayudarán a distinguir más claramente estas cuatro etapas en la secuencia evolutiva del dibujo infantil. Podemos tomar cuatro imágenes correspondientes a las cuatro etapas sucesivas de un vagón de tranvía (Figura 6). El primer tranvía es un esquema puro: varios círculos irregulares figuran las ventanillas y dos líneas alargadas representan al vagón en sí; eso es todo lo que necesita el niño para transmitir la idea de un tranvía. En el siguiente dibujo tenemos otro esquema, pero en éste las ventanillas están mejor situadas respecto de los lados del vagón, de modo que consigue una correspondencia estructural de las partes. El tercer dibujo muestra, además de la representación esquemática del vagón, una descripción detallada de algunas de sus partes y otros detalles: vemos la gente, los asientos, las ruedas, aunque aún todo ello está representado de manera esquemática. El cuarto y último de los dibujos, realizado por un chico de 13 años, ofrece ya una imagen plástica del tranvía que tiene en cuenta la perspectiva y refleja la apariencia real del objeto.

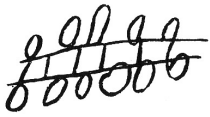
Las cuatro etapas evolutivas del dibujo infantil se distinguen aún con mayor claridad en dibujos de figura humana y de animales, temas predilectos en el dibujo infantil. En los primeros dibujos hallamos simples representaciones esquemáticas de la figura humana limitadas a dos o tres partes del cuerpo. Poco a

FIGURA 6

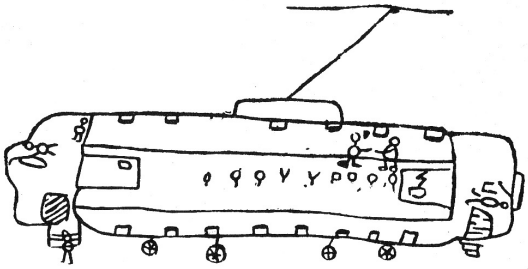
Dibujos de un vagón de tranvía. 1) y 2) Dibujos muy primitivos de un vagón de tranvía hechos de memoria por niñas de 7 y 10 años que no dibujan en casa ni poseen libros ilustrados. 3) Dibujo en esquema puro de un vagón de tranvía, hecho de memoria por una niña de 12 años. El vagón se representa por un plano desde el eje vertical (corte). 4) Dibujo hecho de memoria en casa por un niño de 13 años de un vagón de tranvía presentado de costado (tres cuartos) con una clara idea de perspectiva



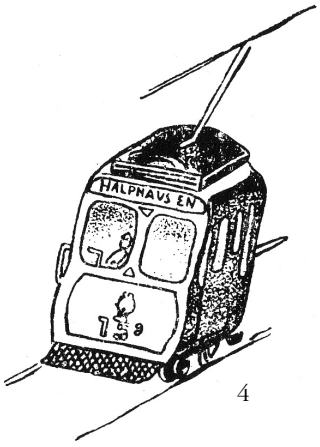
1



2



3



4

poco los esquemas se van enriqueciendo con algunos detalles y aparece el dibujo radiográfico como vehículo para representar todo un conjunto de rasgos característicos (ver Figuras 3 a 5).

En la segunda etapa encontramos también representaciones radiográficas, como en el caso del dibujo de la figura 4 realizado por un niño de 10 años que presenta a su padre vestido de tranviario. El tronco y las piernas se traslucen a través del uniforme, se ha dibujado un número en la gorra y el uniforme lleva dos filas de botones. A pesar de esta riqueza de detalles, este dibujo sigue aún en la primera etapa del esquema puro.

En la segunda etapa (Figura 7), la de la representación mixta esquemático-estructural, podemos ya apreciar intentos por dar más verosimilitud a la representación de la figura humana, el esquema está combinado con apariencias o formas del objeto real, como vemos por ejemplo en el dibujo de un niño de diez años que dibuja a su padre y a su madre. En ambas figuras podemos aún distinguir fácilmente restos de representación esquemática, pero la estructura real del objeto es ya lo dominante.

Por último, los dibujos de figura humana de la tercera etapa (Figura 8) muestran ya el contorno de la imagen sobre el plano y reflejan con fidelidad la aparien-

FIGURA 7
Dibujos infantiles de figura humana en la segunda etapa: 1) Pionero saludando; 2) Soldado; 3) Madre con bebé

cia propia del objeto representado. Pese a ciertos fallos, como el de no respetar la proporcionalidad y las medidas, en esta etapa ya no queda nada del esquema y el dibujo se hace realista: el niño refleja lo que ve, transmite postura y movimiento y tiene en cuenta el punto de vista del observador.

Por último, en el dibujo de la figura humana en la cuarta etapa (Figura 9) vemos una imagen plástica que recoge y refleja ya la estructura formal del objeto representado, como en el retrato de un niño dormido, hecho por un chico de 13 años (Figura 9.2).

También en la representación gráfica de animales se dan estas etapas, lo que permite confirmar que las diferencias en el dibujo no se deben a la temática o al contenido, sino al propio proceso evolutivo en la representación infantil (Figura 10).

El primero de los ejemplos de dibujo de animales (Figura 10.1) muestra un caballo con cabeza humana. En la primera etapa el niño dibuja de la misma forma a todos los animales y apenas diferencia los esquemas de gatos, perros y hasta gallinas... El niño representa de manera acusadamente esquemática, troncos, cabezas y patas. En el ejemplo que incluimos la cabeza semeja completamente el rostro humano, aunque pertenezca a un caballo. En la segunda etapa, el niño

FIGURA 8

Dibujos infantiles de figura humana en la tercera etapa: 1) Dibujo realizado por un niño de 10 años que dibuja habitualmente en casa y posee libros ilustrados; no responde al esquema y, salvo por algunos errores (como brazos demasiado largos) el dibujo está ya muy cerca de la cuarta etapa (por ejemplo, la manga parte del borde de la chaqueta). 2) Dibujo no esquemático realizado por un niño de 6 años. Pertenece a la tercera etapa, aunque incluye ya elementos de la cuarta, como realzar los pliegues de mangas y falda

1

2

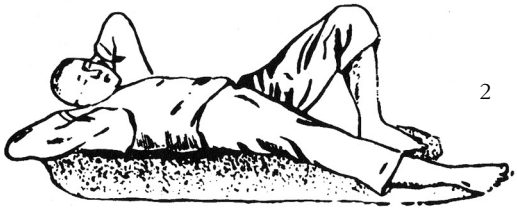
sigue esquematizando al caballo aunque ahora –como por ejemplo en la cabeza y en el cuello– le añade ciertos rasgos propios de la apariencia y estructura formal del caballo. Es ya posible diferenciar este dibujo de caballo del dibujo de un gato o de otros animales, como las aves.

En la tercera etapa, el niño representa el contorno sobre un plano y lo hace ya con la imagen fiel del caballo, pero sólo en la cuarta etapa, como vemos en la figura 10.2, demuestra poseer una perspectiva dimensional en su representación del caballo, de modo que el niño empieza ya a dibujar el caballo tal y como lo ve. El examen de los dibujos de estas cuatro etapas nos lleva a una conclusión a primera vista paradójica. Cabría esperar que al niño le fuera más fácil dibujar lo que está viendo en ese momento que hacerlo de memoria, pero las observaciones y experimentos llevados a cabo prueban que dibujar lo que se ve, transmitir la imagen real del objeto, es el nivel más alto y más perfeccionado en el desarrollo del dibujo infantil, un escalón al que muy pocos niños suelen llegar ¿Cómo explicarlo?

FIGURA 9

Dibujos infantiles de figura humana en la cuarta etapa: 1) Dibujo realizado por un niño de 12 años hijo de un jornalero y en el que figuran elementos que representan con fidelidad el objeto. 2) Dibujo de la cuarta etapa realizado por un niño de 13 años, hijo de zapatero y jornalera y en el que se logra la representación plástica de un chico dormido, plasmando con fidelidad la posición característica de las piernas y la musculatura del brazo derecho

1



2

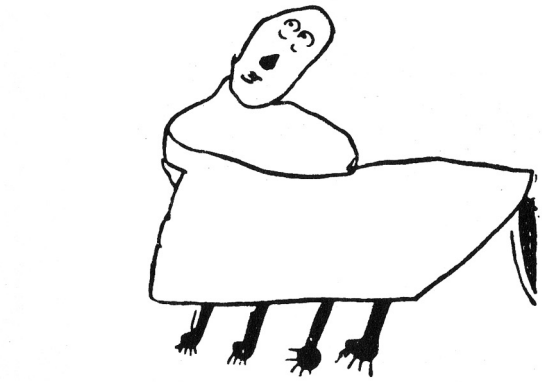
Recientemente el investigador del dibujo infantil Bakushinski[35] ha intentado ofrecer una explicación a este hecho según la cual en el primer periodo del desarrollo infantil lo que surge en primer lugar perceptivamente es la forma táctil-motriz, y tal es por tanto la manera de orientarse en el mundo que le rodea. Aunque el proceso se basa en las impresiones visuales, estas últimas están subordinadas a las formas táctiles-motrices de la orientación *táctil-motriz* del niño:

> Es posible comprender y explicar básicamente e incluso en detalle la totalidad de acciones y producciones del niño –dice este autor– por la relación que se establece entre las capacidades táctiles-motrices y las visuales que posee el niño para conocer su entorno. El niño está plena y constantemente en movimiento, ejecuta acciones reales y le interesa más el propio proceso de la acción que los resultados de ella; prefiere actuar a imaginar y se esfuerza por sacar el máximo de las cosas, sobre todo durante el juego; y sin embargo, especialmente durante un largo período, es indiferente, o casi indiferente, a su contemplación. Las acciones del niño se caracterizan por una intensa carga emotiva. La acción física predomina sobre los procesos analíticos de la conciencia. Los productos de su creación se caracterizan por su marcado esquematismo y en general

[35] Autor y cita no identificados. (*N.E.E.*)

FIGURA 10

Dibujos infantiles de animales: 1) Dibujo realizado por una niña de 6 años que dibuja habitualmente en casa y posee libros ilustrados; es un dibujo de esquema puro de la primera etapa que representa a un caballo frontalmente y presenta como cabeza del caballo una cabeza humana. 2) Dibujo realizado por un niño de 8 años hijo de un pintor de brocha gorda, a quien, estimulado por el padre, le apasiona dibujar en casa; se trata de un dibujo de la cuarta etapa en que ya no hay esquema y se intenta la representación plástica



1

2

recogen la simbología más cotidiana de las cosas. Estos productos no recogen los cambios o acciones de esas cosas: prefieren hablar de ellos, o mostrarlos en sus juegos.

El factor evolutivo fundamental estriba por tanto en que comienza a aumentar la importancia de la visión como medio para asimilar el mundo; de tener un papel secundario, la visión pasa a ejercer la función dominante, de modo que el propio aparato *táctil-motor* queda subordinado al aparato visual. En la etapa de transición podemos apreciar esta lucha entre esos dos principios contrarios en el comportamiento del niño; la lucha culminará en la victoria completa de la orientación visual en el modo de percepción del mundo.

La nueva etapa –dice el profesor Bakushinskii– va unida a un debilitamiento de la actividad física externa y al fortalecimiento de la actividad intelectual. Se inicia así la etapa analítico-racional del desarrollo, que llegará hasta los últimos años de la infancia y a veces hasta la adolescencia. Los órganos visuales desempeñan ahora el papel decisivo, tanto para percibir el mundo como en la construcción del reflejo creador a partir de las percepciones. El adolescente es cada vez más un espectador que contempla el mundo –en tanto que fenómeno complejo– desde cierto ángulo, enfocándolo mentalmente. Esta complejidad no consiste ya para el adolescente, como ocurría en la etapa anterior, en la diversidad cualitativa y cuantitativa de las cosas, sino en las relaciones entre ellas, en sus transformaciones.

En suma, el chico nuevamente está inmerso en un proceso, pero no ya en un proceso de actividad estrictamente personal, sino en uno volcado hacia el mundo exterior. Y respecto a la relación artística, en este periodo tiende a una forma naturalista, que de impresión de realidad: desea hacer las cosas tal como son; el órgano de la visión le permite asimilar los métodos de la representación en perspectiva de la realidad. Vemos así que la transición a una nueva etapa del dibujo está ligada por tanto en esta etapa a los profundos cambios que experimenta el comportamiento adolescente.

A este respecto tiene interés que recojamos aquí las precisiones que Kerschensteiner establece sobre las frecuencias de edad en estas cuatro etapas. Ya avanzamos antes que ese autor sitúa la cuarta etapa sólo a partir de los 11 años, es decir, justamente en la edad en la que, para la mayoría de los autores, se da una decadencia en el dibujo infantil. Y permanecen al margen de esta pauta, como antes señalábamos, los superdotados por una parte y por otra, aquellos niños a quienes una educación escolar especial o una situación especial en el hogar, proporcionan una estimulación positiva para el desarrollo del dibujo. No estamos por tanto en esta etapa ante una pauta generalizada, natural, espontánea, en la que parece aflorar un origen interno de la creación artística del niño, sino ante una creatividad que depende de capacidades y de hábitos artísticos determinados, de la disponibilidad de materiales, etcétera. A partir de los datos que aporta Kerschensteiner podemos situar la distribución por edades de las cuatro etapas: todos los niños de 5 años se encuentran en la primera etapa del esquematismo puro. A partir de los 11 años, el esquema se hace más infrecuente y el dibujo se perfecciona; a partir de los 13 años, aparece el dibujo realista en el pleno sentido de esta palabra.

A este respecto tienen interés las observaciones de otro investigador del dibujo infantil, Levinstein[36], para quien el niño representa la figura humana siempre esquemáticamente, aunque con distinta pauta en las distintas edades. Por ejemplo el tronco aparece representado en el 50 por ciento de los dibujos de los niños de 4 años y en el 100 en los de 13 años; párpados y cejas aparecen en el 92 por ciento de los de 13 años y 9 veces menos en los de 4 años. Estos datos permitirían sacar esta conclusión: las piernas, cabeza y brazos aparecen en los estados primitivos del dibujo infantil, mientras que las restantes partes del cuerpo, los detalles y la ropa van aumentando a medida que aumenta la edad.

Pero la cuestión importante a plantear de todo lo que hemos visto hasta aquí es ¿cómo debemos enfocar la creación artística en las etapas de transición? ¿Es la creación artística una rara excepción, conviene estimularla, valorizarla y cultivarla en el adolescentes o tenemos que aceptar que perece de muerte natural al llegar a la edad de esta etapa de transición?

Una vivencia infantil puede quizá ayudarnos. Veamos cómo valora una chica adolescente su asistencia a un grupo de educación artística, dirigido por Sakúlina:[37]

---

[36] Siegfried Levinstein investigó el dibujo infantil, siendo pionero en el estudio de la producción de dibujos en situaciones de guerra. Su trabajo más conocido es sin duda al que se refiere Vygotski: Levinstein (1905).

[37] Para las obras de esta autora y las siguientes, ver la compilación *El arte en la escuela de oficios*. Moscú, 1926. (*N.A.*)

–Los colores me están hablando. Sus combinaciones influyen en mi estado de ánimo. El dibujo y el color me explican el contenido del cuadro y su significado, y después me fijo mucho en la composición de las otras cosas que también dan vida al cuadro, el juego de luz y sombras que le animan. La luz me interesa muchísimo y cuando dibujo del natural hago todo lo que puedo por captarla lo mejor posible porque con ella todo parece vivo, aunque es muy difícil.

Para desarrollar la creatividad artística del niño, incluyendo la capacidad de representación, hay que ser fieles al valor de la libertad, que debe exigirse como algo indispensable en toda actividad creativa. Y eso significa que las clases de arte que se impartan a los niños no deben ser obligatorias o impuestas, sino que deben partir del interés del propio niño. Por esa razón no debe afrontarse el dibujo como una actividad generalizada y obligatoria impuesta a todos los niños en esta edad de transición. Y sin embargo, tanto para niños los más dotados como para aquellos que no piensan dedicarse en el futuro a dibujar, el dibujo posee un gran valor cultural. Cuando, como se expresaba en el ejemplo que citábamos más arriba, el color y el dibujo empiezan a hablar al adolescente, éste aprende con ellos un nuevo lenguaje que amplía su horizonte, ahonda sus sentimientos, y le permite expresar imágenes que de ningún otra modo hubieran podido llegar a su conciencia.

Nos referiremos para terminar a dos importantes problemas del dibujo en esta edad de transición. El primero de ellos es que el adolescente no se conforma ya en esta etapa con la mera actividad de la expresión artística y no se siente satisfecho con cualquier dibujo, hecho de cualquier manera, sino que es consciente de que para dar cuerpo a su inventiva necesita adquirir técnicas y conocimientos artísticos profesionales.

Debe aprender a dominar los materiales y las técnicas expresivas concretas que ofrece la pintura. Sólo si le ayudamos a apropiarse de esa base material podremos canalizar adecuadamente es esa etapa el desarrollo del dibujo infantil. El problema, que afrontamos aquí en toda su complejidad, consta de dos partes: por un lado es preciso cultivar la inventiva, por otro, afrontar los conocimientos específicos que requiere el proceso de representación de las imágenes creadas por la imaginación. Sólo mediante el adecuado desarrollo de ambos aspectos podrá avanzar correctamente la creatividad artística infantil según esperamos de él.

El segundo problema del dibujo en esa etapa consiste en que éste está muy estrechamente ligado a la actividad productiva, a la producción artística concreta. Pospiélova ha recogido experiencias de creatividad infantil en la realización de grabados que mostraban que durante su proceso los niños adquirían todo un conjunto de conocimientos técnicos necesarios para realizar los grabados y luego reproducirlos: "El proceso de impresión entusiasmaba a los niños aún más que el del propio grabado y, tras las primeras experiencias el grupo se amplió espectacularmente."

El grabado constituía para los niños por tanto una actividad tanto artística como técnica. Frecuentemente, y sin aplicarla necesariamente a metas artísticas, los niños utilizaban la técnica de grabado para hacer carteles, anuncios, impresos...; recurrían a ella para los murales, hacían ilustraciones para sus trabajos sobre la naturaleza y la sociedad... y establecían así relaciones nuevas entre sus trabajos y la tipografía. Pospiélova concluía acertadamente que "el interés de los chicos

por el aspecto técnico demostraba que atraer su atención hacia cualquier proceso productivo a través de una creación artística personal es uno de los mejores métodos pedagógicos".

Esta síntesis entre el trabajo artístico y el productivo responde perfectamente a la creatividad del chico en este periodo. Dos de los grabados que Pospiélova recoge como ejemplos (de un molino y de un labriego) muestran el alto grado de complejidad que pueden alcanzar los procesos de actividad creadora y técnica cuando se articulan de manera conjunta.

Todas las artes, en la medida en que han elaborado métodos especiales para plasmar imágenes, disponen de una tecnología propia, y posiblemente la combinación de las disciplinas técnicas con el ejercicio de la creatividad constituye el arma más valiosa de que dispone el educador en esa edad. Labúnskaya y Pestel[38] describen de este modo sus experiencias con niños en el campo de la producción artística:

> ¿Qué significado puede tener la producción artística para los niños en esta edad de transición de los 13 a los 15 años, que es la más difícil desde el punto de vista de la pedagogía del arte y en la cual hasta los más capaces parecen contagiarse de un sentimiento colectivo de impotencia: "no lo sabemos hacer bien y no vale de nada hacerlo como sabemos"? Sólo manteniendo su interés mediante una aproximación práctica al arte y mediante el aprendizaje de las técnicas materiales puede imprimirse un nuevo impulso formativo a su educación artística y conseguir que se aficionen a la producción de arte. A estas alturas, parecen estar ya aburridos de usar el lápiz, el barro, o los colores sólo para dibujar. Hacen falta materiales nuevos para renovar su interés, tareas nuevas que sean ya prácticas y útiles. En la primera infancia era la necesidad de vencer las dificultades técnicas lo que frenaba y ahogaba su impulso creativo, pero ahora, por el contrario, son las dificultades técnicas, las constricciones concretas de la tarea y la necesidad de aplicar su inventiva para objetivos concretos las que alientan su actividad productiva creativa: de aquí el valor de una dirección profesional de la producción artística.

Y la importancia de los aspectos técnicos en los que conviene basar la creatividad para hacerla posible en este periodo, se hace más evidente si se considerase su valor para la formación del muchacho, el germen de un trabajo creativo. Por eso tienen razón los autores que acabamos de citar cuando afirman que ese esfuerzo por crear enseña al niño a extender su capacidad artística a la vida social y el trabajo (los adornos para el club, la fabricación de banderitas, carteles, periódicos murales, decorados para el teatro, etcétera). En la experiencia que recogen estos autores, se utilizó el bordado, el tallado en madera, la ejecución de lienzos para decorados, la construcción de juguetes, la costura, la carpintería.... y en todas estas experiencias se logró un resultado positivo: además de avanzar en el desarrollo de la capacidad creativa de los niños, se lograba desarrollar también sus capacidades técnicas y la creación artística y el trabajo mismos se impregnaban de sentido y alegría. Dejaban así de ser sólo entretenimientos, juegos, que por otra parte ya habían perdido interés para el adolescente; se empezaba con ello a satisfacer la actitud crítica y más seria que el adolescente muestra ahora hacia sus actividades, más relacionadas ahora con la técnica que antes había adquirido el niño gradual y trabajosamente. Tanto de estas experiencias como de aquellas sobre representaciones teatrales que recogíamos antes, se desprende fácilmente una didáctica aplicable al ámbito de la creación técnica en niños y adolescentes.

---

[38] Autores y citas no identificados. (*N.E.E.*)

No sería acertado pensar que las posibilidades creativas del niño se limitan exclusivamente al arte. Es infortunadamente cierto que una educación tradicional ha mantenido a los niños alejados de toda actividad productiva o laboral, lo que relegó la educación y las manifestaciones de sus capacidades creativas al entorno del arte. Eso explica que haya sido la actividad artística infantil la más estudiada y la mejor conocida, pero no debe de impedirnos ver que en el ámbito de la técnica se produce también un profundo desarrollo de la inventiva infantil sobre todo en estas edades de las que estamos hablando. El aeromodelismo, la construcción de máquinas, el diseño de construcciones, de planos, la formación de clubs de jóvenes naturalistas..., son otras tantas facetas de creatividad técnica que adquieren un enorme valor en cuanto que dirigen su curiosidad y esfuerzo hacia nuevos ámbitos en los que se expresa la imaginación creadora humana.

Hemos ya habíamos visto, la ciencia permite tanto como el arte, la aplicación de la imaginación creadora, y la técnica no es más que el producto de esa misma actividad donde (en palabras de Ribot) se cristaliza en la imaginación. Los chicos se basan en la imaginación creadora tanto cuando intentan implicarse en los procesos de creación científica y técnica como en los de la creación artística. El desarrollo actual de la radio ha favorecido en los últimos años la extensión de redes de clubs de electrónica alentados por la amplia propaganda que se ha realizado de la enseñanza técnica, o incluso una gran cantidad de clubs profesionales de obreros jóvenes en las empresas: pilotos, químicos, constructores, etcétera. Cubren también una función muy parecida de fomento de la inventiva infantil los círculos de jóvenes naturalistas que tratan de articular su actividad creativa con la meta de promover la economía nacional; o los círculos de técnicos jóvenes, que al igual que los anteriores se ocupan de organizar y llevar los clubs de pioneros. Todos ellos podrían constituir las escuelas de la actividad técnica de nuestros adolescentes en el futuro.

Pero no nos podemos detener en detalle ni en éstos ni en otros ámbitos como la música, la escultura, etcétera, ya que no es nuestro objetivo en estas páginas ofrecer un inventario pormenorizado y completo de las diferentes modalidades del arte infantil. Como tampoco pretendemos describir los métodos de trabajo con el niño para cada una de las modalidades citadas de arte infantil. Nuestro objetivo ha sido fundamentalmente centrarnos en el mecanismo mismo de la creación infantil y sus características fundamentales en la edad escolar para, a través de ejemplos de aquellas de sus expresiones creativas más notables, mostrar cómo funciona un determinado mecanismos o cómo aparece una determinada función .

Debemos resaltar, para terminar, la gran importancia que tiene fomentar la creación artística en la edad escolar. El ser humano tendrá que conquistar su futuro sirviéndose de su imaginación creadora; la función básica de la imaginación es la de orientar para el mañana comportamientos fundados sobre el futuro y planteados desde ese futuro. Por eso el principio educativo que debe guiar la tarea pedagógica deberá ser el de orientar las actividades y comportamientos escolares de modo que preparen al niño para el futuro, constituyendo el desarrollo y entrenamiento de su imaginación una de las fuerzas centrales con las que contar para llegar a esa meta. Una personalidad creativa proyectada hacia el futuro se construye mediante una imaginación creativa enraizada en el presente.

Referencias

BLONSKI, P. P. (1925). *Pedologiya*. Moscú: Rabotnik Prosveshcheniya.

CHICHERIN, A. V. (1926). *Kto takoe chusozestvennoe vospitanie* [*Qué es la educación artística*]. Moscú.

COMPAYRÉ, G. (1887). *Notions élémentaires de psychologie*. París: Delaplane.

GAUPP, R. (1925). *Psychologie des Kindes*. Leipzig: Teubner. [Trad. cast.: *Psicología del niño*. Barcelona: Labor, 1936, 4ª ed.]

GIESE, F. (1922). Kinderpsychologie [Psicología del niño]. En G. Kafka (Ed.), *Handbuch der vergleichenden Psychologie* [*Manual de psicología comparada*]. *Vol. 1* (pp. 323-518). Munich: Reinhardt.

GRINBERG, A. F. (1925). *Rasskazy bezprizornych o sebe* [*Relatos de los pequeños vagabundos sobre su propia vida*]. Moscú.

GROOS, K. (1921). *Das Seelenleben des Kindes* [*La vida espiritual del niño*]. 6. Aufl. Berlin: Reuther & Reichard.

GROOS. K. (1922). *Das Spiel* [*El juego*]. Jena: G. Fische.

KERSCHENSTEINER, G. (1905). *Die Entwickelung der zeichnerischen Begabung* [*El desarrollo de la capacidad creadora a través del dibujo*]. Munich: Gerber.

LEVINSTEIN, S. (1905). *Das Kind als Künstler. Kinderzeichungen bis zum 14. Lebensjahr mit Parallelen aus der Urgeschichte, Kulturgeschichte und Völkerkunde* [*El niño como artista. Dibujos de niños hasta los 14 años de edad: con paralelos a la prehistoria, la historia cultural y la cultura popular*]. Leipzig: R. Voigtlaender.

LUQUET, G. H. (1927). *Le dessin enfantin*. París: Felix Alcan. [Trad. cast.: *El dibujo infantil*. Barcelona: Médica y Técnica, 1978]

PETROVA, A. (1925). Deti-primitivy. Psijologicheski analiz [Niños-primitivos. Un estudio psicológico]. En M. Gurevich (Ed.), *Voprosii pedologii i detskoj psijoneurologii* [*Cuestiones de paidología y psiconeurología*] (pp. 60-92). Moscú: Zhizn'i Znanie.

PISTRAK, M. M. (1925). *Les problèmes fondamentaux de l'école du travail*. París: Desclée de Brouwer.

RÉVÉSZ, G. (1916). *Erwin Nyiregyházi: psychologische Analyse eines musikalisch hervorragenden Kindes.* [*Erwin Nyiregyházi*: *análisis psicológico de un niño musicalmente sobresaliente*]. Leipzig: Barth

RÉVÉSZ, G. (1921). *Das frühzeitige Auftreten der Begabung und ihre Erkennung*. [*La aparición temprana del talento y su detección*]. Leipzig: Barth.

RIBOT, TH. (1900). *Essai sur l'imagination créatrice*. París: Félix Alcan.

RICCI, C. (1887). *L'arte dei bambini*. Bolonia: Zanichelli.

SOLOVIOV, I. M. (1927). *Literaturnoe tvorcestvo i yazik detej skolnogo vozrasta* [*La actividad literaria y el lenguaje en los niños de edad escolar*]. Moscú-Leningrado.

SULLY, J. (1895). *Studies of childhood*. Londres: Longmans, Green & Co.

TOLSTOI, L. N. (1936). Komu u kogo uchitsya pisat, kretjanskjm rebjatam u nas ili nam u krestjanskich rebjat? [¿Quién debe enseñar a escribir a quién: los niños del campo a nosotros o nosotros a los niños del campo?]. En *Sobranie Sochinenii, Tom 15* [*Obras Completas, Vol. 15*]. Moscú.

VAJTEROV, V. (1913). *Osnovy novoj pedagogiki* [*Fundamentos de pedagogía moderna*]. Moscú: Tipografía I. D. Sítin.

Lev Vygotski

La imaginación y la creatividad del adolescente*

1931

*Capítulo 12 de *Pedologija podrotska (Paidología del adolescente)*. Moscú-Leningrado: Uchebno-Pedagogicheskoe Izdatel'stvo, 1931.

1

E. Cassirer (1929)[1] ha recogido el caso de un enfermo con graves alteraciones en las funciones superiores, a quien tuvo ocasión de observar en el Instituto Neurológico de Francfort. El enfermo, que era capaz de repetir sin ninguna dificultad cualquier frase que hubiera escuchado, al dar su versión sobre ella sólo podía hablar de las situaciones reales procedentes de su experiencia sensorial directa. Un día claro y soleado, a lo largo de la conversación mantenida con él se le pidió que repitiera esta frase: "el tiempo es hoy malo y lluvioso". El enfermo no pudo hacerlo, pronunció las primeras palabras seguro y suelto, luego se puso nervioso, dejó de hablar y fue incapaz de terminar la frase solicitada. Se remitía continuamente a las formas expresivas que se correspondían con la realidad.

Otro paciente del mismo instituto, éste aquejado de una grave parálisis del lado derecho del cuerpo, que alcanzaba también a la mano, fue incapaz de repetir la frase: "puedo escribir bien con la mano derecha"; sustituía constantemente la palabra "derecha", para él falsa, por la que para él era la correcta: "izquierda".

En general, los pacientes que sufren alteraciones graves de otras funciones intelectuales superiores estructuradas sobre la base del lenguaje y el pensamiento conceptual muestran una dependencia igualmente clara de las percepciones concretas y directas. Uno de estos enfermos podía utilizar correctamente los objetos de uso cotidiano si los encontraba en su entorno y condiciones habituales, pero era incapaz de hacerlo al modificarse estas condiciones. Por ejemplo, empleaba el vaso y la cuchara como una persona normal durante la comida, pero carecían de sentido sus operaciones con esos mismos objetos en circunstancias distintas. Otro enfermo, que se mostraba incapaz de llenar un vaso de agua al recibir la orden, ejecutaba esa operación perfectamente cuando tenía sed.

Lo que en todos estos casos llama la atención es que el comportamiento, el pensamiento, la percepción y la acción, dependen todos ellos totalmente de las condiciones concretas de la situación. Y se manifiestan por su estricta y sistemática conformidad a esta ley: siempre que las funciones intelectuales superiores son afectadas por algún trastorno, cuando se altera el mecanismo del pensamiento conceptual, ese mecanismo es sustituido por el mecanismo más antiguo, genéticamente anterior, del pensamiento concreto.

Estos casos pueden considerarse como la antítesis de la fantasía y de la creatividad, la ejemplifican claramente. Basta con recurrir a los ejemplos que acabamos de exponer para hallar una forma de conducta que carezca de todos y cada una de los rasgos característicos de la imaginación y de la creatividad. El hombre que puede llenar un vaso de agua cuando tiene sed pero es incapaz de ello en otras ocasiones, o el hombre que no puede repetir la frase de que hace mal tiempo cuando hace buen tiempo, nos permiten comprender aspectos esenciales y relevantes que

[1] Las citas corresponden a las páginas 295-296 de la edición en alemán. (*N.E.E.*).

están en la base de la imaginación y de la creatividad; aspectos que conectan éstas con las funciones intelectuales superiores que, en los casos descritos, han sufrido un trastorno y una distorsión.

Lo que sobre todo sorprende en estos enfermos es su falta de libertad; es una persona incapaz de hacer algo si no le incita directamente la situación concreta es igualmente incapaz de crear una situación, de cambiarla, de sentirse libre de la influencia directa de los estímulos internos y externos.

Como ya hemos dicho, si nos interesan los casos patológicos es en cuanto nos permiten conocer las propias leyes que regulan el desarrollo normal del comportamiento. La patología nos brinda la clave para entender el desarrollo y éste nos la da a su vez para comprender los cambios patológicos. Por ejemplo, en el caso que estamos comentando, podemos hallar en el desarrollo el punto cero de imaginación y creatividad tanto en la evolución del comportamiento del niño preescolar como en el hombre primitivo. Uno y otro se encuentran en una fase de desarrollo en que es normal la carencia del mecanismo de libertad y en que su conducta depende totalmente de la situación concreta, del medio externo, que la condiciona. Su comportamiento está regido por los estímulos presentes, y ese mecanismo obedece a las alteraciones mórbidas que hemos citado.

Kurt Lewin, que últimamente ha dedicado algunas investigaciones al proceso de formación de las intenciones, ha centrado su atención en el muy interesante problema de la libertad en cualquier proceso de toma de decisión. Dice Lewin,

> [...] podemos considerar como el más sorprendente de los hechos que el ser humano posea el insólito grado de libertad para llevar a cabo cualquier acto intencionado, incluso si carece de sentido. Esta libertad caracteriza al hombre culturizado. Aunque en menor grado, también está al alcance del niño y, al parecer, del hombre primitivo. Muy probablemente este tipo de libertad es más decisiva que la propia inteligencia superior para distinguir al hombre de sus parientes más cercanos del reino animal. Parece que esta diferencia va de la mano con el problema del dominio de la propia conducta.[2]

Lo que sorprende en la conducta de los enfermos citados más arriba es precisamente su incapacidad para formar cualquier tipo de decisión. Y no es pues casual que estos fenómenos se produzcan con mayor frecuencia en los casos de alteraciones de las funciones intelectuales superiores, fundamento del pensamiento conceptual. Este fenómeno se aprecia con especial claridad en los casos de afasia, un trastorno que provoca la alteración de la actividad verbal y el pensamiento conceptual.

En nuestra propia investigación hemos podido observar las insuperables dificultades que experimentan este tipo de enfermos cuando les proponemos realizar una acción, decir algo, dibujar algo: siempre piden que se les explique lo que deben hacer o decir en concreto y de otro modo son incapaces de realizar la tarea. Y lo mismo ocurre si encargamos al afásico que haga algo y le decimos que puede empezar por donde quiera: hacerlo le resulta imposible. H. Head apunta que es incapaz de hacerlo porque no sabe encontrar el punto de partida, porque no sabe por dónde empezar. Se ve obligado a elegir el punto de partida por propia iniciativa y eso es para él lo más difícil que podemos pedirle. Hemos comprobado una

---

[2] Cita no identificada (*N.E.E.)*

y otra vez la enorme dificultad que tenía para algunos afásicos repetir una frase que incluyera un juicio incorrecto desde el punto de vista de la percepción directa. Por ejemplo, un enfermo que repetía sin ningún error decenas de otro tipo de frases, era incapaz de decir "la nieve es negra" y esa incapacidad se mantenía pese a la insistencia del experimentador.

Repitamos por tanto que el pensamiento conceptual está relacionado con la libertad y la intencionalidad de la acción. Esa misma idea ha sido expuesta por A. Gelb, con una expresión un tanto paradójica pero acertada, al recoger la tesis de I. Herder, que sostiene que el lenguaje del pensamiento es el lenguaje de la libertad. "Sólo el hombre –afirma Gelb– es capaz de ejecutar un acto sin sentido". Cierto. Un animal, en una situación determinada, es incapaz de realizar una operación sin sentido: sólo actúa movido por impulsos internos o por estímulos externos y es incapaz de una operación volitiva, intencionada, libre, que no tenga sentido desde el punto de vista de la situación.

Digamos de paso que, desde antiguo, en los debates filosóficos sobre el libre albedrío y el pensamiento cotidiano, se considera también esa capacidad humana de hacer algo innecesario o sin-sentido, algo no provocado por el contexto externo o interno, como la más clara manifestación de la intención voluntaria, de la libertad de la acción realizada. Esa es la razón de que la incapacidad que muestra el afásico para realizar acciones sin sentido, demuestre a la vez su incapacidad para actuar con libertad.

Basta, creemos, con estos ejemplos, para hacer ver esta idea simple: que la imaginación y la creatividad, unidas a la elaboración libre, a la relación no condicionada, de los elementos de la experiencia, exige como condición necesaria la libertad interna del pensamiento y de la acción, del conocimiento que tan sólo alcanza quien domina la formación de conceptos. Por eso la alteración de esa función anula la imaginación y la creatividad.

2

Si hemos incluido esta breve digresión psicopatológica antes de nuestro análisis de la creatividad y de la fantasía en la adolescencia, ha sido para subrayar desde el principio la novedad del planteamiento con que abordamos este problema –el enfoque con que abordamos la psicología del adolescente–, que es precisamente el planteamiento opuesto al tradicional y más comúnmente aceptado en la paidología de la adolescencia.

La aproximación tradicional considera la imaginación como el factor más característico del desarrollo psicológico del adolescente, como función central, rectora para el desarrollo de su vida psíquica. Trata de subordinar todos los demás aspectos comportamentales del adolescente a esa función básica que constituye, para esta aproximación tradicional, la manifestación primaria e independiente de los componentes esenciales y principales de la maduración psíquica sexual. Esa teoría no sólo falsea la importancia relativa de los factores, sino que proporciona

una representación incorrecta de la estructura de las funciones intelectuales de los adolescentes e interpreta erróneamente el proceso mismo de la imaginación y de la creatividad en la adolescencia.

Si la perspectiva tradicional interpreta erróneamente la fantasía es porque la analiza de modo parcial, tomándola como una función relacionada únicamente con el universo emocional, con el proceso vital de las motivaciones y estados de ánimo: se ignora su otra dimensión, la relativa a la vida intelectual. Pero A. S. Pushkin tenía razón cuando decía que la imaginación es tan necesaria en geometría como lo es en poesía[3]. La fantasía es necesaria para todo lo que en la vida real precisa del espíritu creativo, para todo lo relacionado con la inventiva y la creación de lo nuevo. Por eso y con buen sentido alguno autores oponen a la imaginación reproductiva, la fantasía, en cuanto imaginación creadora de la memoria.

Lo esencialmente nuevo en el desarrollo de la fantasía en la adolescencia, es justamente que la imaginación del adolescente establece una relación profunda con el pensamiento conceptual, se intelectualiza; es decir se integra en el sistema de la actividad intelectual y comienza a desempeñar una función totalmente nueva en la estructura también nueva de la personalidad del adolescente. Cuando Ribot avanza su curva de desarrollo de la imaginación en la infancia y adolescencia[4] dice: la adolescencia se caracteriza porque la curva evolutiva de la imaginación, que seguía hasta entonces una trayectoria separada de la curva de desarrollo intelectual, se acerca ahora a ella y sus trayectorias se hacen paralelas.

Si fuera acertada nuestra concepción sobre el desarrollo del pensamiento del adolescente como transición desde el pensamiento razonador al racional, si lo fuera asimismo la que tenemos sobre la intelectualización de funciones como la memoria, la atención, la percepción visual directa, o la acción voluntaria, deberíamos entonces poder llegar a la misma conclusión respecto a la fantasía. De ahí que consideremos por tanto que la fantasía no es un función primaria, independiente, y rectora del desarrollo psicológico en la adolescencia, sino que su desarrollo es la consecuencia del desarrollo de la función de formación de conceptos, una consecuencia, eso sí, que culmina y corona el conjunto de complejos procesos de transformación que experimenta el adolescente en su vida psíquica.

Cual sea la naturaleza de la imaginación en la adolescencia sigue siendo un tema abierto a discusión entre los psicólogos de las diversas orientaciones. Muchos investigadores e investigadoras, como por ejemplo Ch. Bühler, opinan que con el paso del adolescente al pensamiento abstracto, se agrupan en su fantasía, como un polo opuesto de ese pensamiento, todos los elementos del pensamiento concreto. En este caso, no sólo se considera a la fantasía como una función independiente del pensamiento conceptual, sino hasta opuesta a él. El pensamiento conceptual se caracterizaría por operar en un plano abstracto y general, mientras que la imaginación se movería en el plano concreto. Y en la medida en que la fantasía en la adolescencia, aunque productivamente inferior a la fantasía madura del adulto, supera ésta en intensidad y originalidad –sostiene Ch. Büh-

[3] Cita de la página 491 de Pushkin (1825/1984). La cita dice: "la inspiración es tan necesaria en poesí como lo es en geometría". (*N.E.E.)*

[4] Ver en este mismo volumen, p. 43. (*N.E.E.)*

ler– tenemos derecho a suponer que cumple una función frontalmente contraria a la del intelecto[5].

En esa perspectiva resulta del mayor interés la trayectoria de las denominadas imágenes eidéticas, que ha investigado recientemente E. Jaensch y sus colaboradores[6]. Se consideran imágenes eidéticas las representaciones visuales directas que reproduce con asombrosa precisión el niño tras haber percibido una presentación visual directa o una estampa. De la misma manera que un adulto, tras fijar la vista en un cuadrado rojo durante varios segundos, ve después su representación sucesiva en otro color sobre un fondo gris, o blanco, el niño que contempla una estampa durante un breve intervalo, continúa viéndolo sobre la pantalla vacía después de haber sido retirada. Es como si, una vez desaparecido el estímulo, actuara aquí la inercia de la excitación visual.

Del mismo modo que parece seguir sonando un sonido fuerte cuando ya hemos dejado realmente de recibirlo, los ojos del niño parecen conservar durante un cierto tiempo la huella de una gran excitación visual, como una especie de eco.

No se trata de analizar en detalle ni la teoría eidética ni las evidencias empíricas a partir de los experimentos, sólo queremos resaltar que las representaciones imaginísticas, directamente visuales, pertenecen a la fase de transición en que las percepciones se convierten en representaciones, según la teoría propuesta por Jaensch. Aunque las imágenes eidéticas suelen desaparecer al final de la infancia, dejan con todo su impronta: pasan por una parte a convertirse en la base visual directa de las representaciones y se integran por otra parte en la percepción facilitándole sus elementos componentes. Algunos autores afirman que las imágenes eidéticas son más frecuentes en la adolescencia.

En la medida en que este tipo de fenómenos demuestra la naturaleza visual, concreta y sensorial de la memoria y del pensamiento y en cuanto están en la base de la percepción representacional del mundo y del pensamiento representacional sobre la realidad, se plantean muy pronto dudas sobre si pueden ser realmente contemplados como rasgos distintivos de la adolescencia. La conclusión del debate reciente entre los investigadores es que las imágenes eidéticas directamente visuales son características de la infancia, sobre todo de la infancia muy temprana. El niño muy pequeño sería eidético porque sus recuerdos, su imaginación y su pensamiento reproducen todavía la percepción real directamente, con toda la fuerza de la vivencia, con toda su riqueza de detalle y con la plena intensidad de las alucinaciones.

El paso al pensamiento conceptual lleva consigo la desaparición gradual de las imágenes eidéticas y debemos lógicamente asumir *a priori* que alcanzada la madurez sexual habrán desaparecido totalmente, puesto que dicho estadio supone el paso del pensamiento concreto, directamente visual, al pensamiento conceptual.

Según Jaensch, la presencia de las imágenes eidéticas no sólo imperarían en la ontogénesis, sino también en la filogénesis, en los estadios primitivos de la cultura humana. A medida que tiene lugar el desarrollo cultural del pensamiento se

[5] Páginas 128-129 de Bühler (1929). (*N.E.E.)*

[6] Ver Jaensch (1923) y (1933). (*N.E.E.)*

habría ido produciendo la desaparición de ese tipo de imágenes, dejando paso al pensamiento abstracto y permaneciendo únicamente en las formas primitivas del pensamiento infantil. Para Jaensch,

> A lo largo del desarrollo posterior, el significado de la palabra se hace cada vez más abstracto y general. Parece que la tendencia eidética retrocede junto con el interés por las imágenes concretas y los cambios en el tipo de lenguaje provocan el desplazamiento a un plano posterior del eidetismo. Se supone que ese cambio en las capacidades del hombre culturizado se debió –en contraste con el conocimiento verbal concreto de las lenguas primitivas– a la emergencia del lenguaje cultural, con significados generales para las palabras, que alejaban cada vez más la atención del hecho sensorialmente dado. (Jaensch, 1923, p. 238)

De igual modo que desaparecen a nivel genético las características eidéticas en cierto momento histórico al desarrollarse el lenguaje y el pensamiento conceptual, también en el desarrollo del adolescente el período de madurez sexual se distingue por dos hechos relacionados entre sí: el desarrollo del pensamiento abstracto va acompañado por la desaparición de las imágenes eidéticas directamente visuales.

Las divergencias entre los científicos sobre en qué momento las imágenes eidéticas alcanzan su nivel más alto han sido profundas y se mantienen hasta hoy. Unos piensan que este fenómeno alcanza su cenit en la infancia temprana, mientras otros creen que la curva de su desarrollo alcanza el punto más alto en la adolescencia, y aún otros sitúan ese punto álgido en un punto intermedio entre los anteriores, aproximadamente al comienzo de la actividad escolar. Pero recientemente se ha demostrado con precisión que, lejos de alcanzarse en la adolescencia ese nivel más elevado, lo que se da por el contrario es un brusco descenso. La actividad intelectual del adolescente está estrechamente relacionada con las transformaciones que se producen en sus representaciones vitales. Queremos subrayar por tanto que las imágenes subjetivas directamente visuales no son un síntoma de esa maduración sexual, sino que constituyen rasgos esenciales del período infantil, como sostiene el investigador especializado en eidética O. Kroh (1922).

Nuestra insistencia en este punto trata de salir al paso de las reiteradas propuestas que intentan presentar las imágenes eidéticas como manifestaciones del período de maduración sexual. Kroh ya había señalado en sus primeras investigaciones el brusco descenso en la curva de evolución de las imágenes eidéticas al llegar la maduración sexual, y otras investigaciones muestran que la mayor frecuencia en las manifestaciones eidéticas se produce de los once a los doce años de edad, comenzando a descender al iniciarse la edad del cambio. Por eso considerar las imágenes visuales directas como manifestaciones de la adolescencia basándose en la labilidad psicológica que caracteriza esa edad del cambio debe ser, como opina Kroh, claramente rechazado. No debe entenderse sin embargo que las imágenes visuales directas desaparezcan súbitamente, pues en general se conservan aún durante un tiempo prolongado a lo largo de la etapa de maduración sexual. Pero el ámbito de experiencia que favorece la formación de este tipo de imágenes va reduciéndose y ésta se va polarizando hacia otros intereses más relevantes.

Veíamos en el capítulo anterior[7] los cambios trascendentales que, durante la edad del cambio, experimenta la memoria e intentábamos demostrar cómo pasa desde las imágenes eidéticas a determinadas modalidades de memoria lógica, de modo que la mnemotecnia interna llega a convertirse en la modalidad principal y fundamental de la memoria del adolescente. Pero no por eso desaparecen completamente las imágenes eidéticas de su actividad intelectual. Sino que se desplazan a otra faceta de su experiencia: al dejar de ocupar el papel relevante en los procesos de memoria, estas imágenes cambian su función psicológica principal y se ponen al servicio de la imaginación y de la fantasía.

Kroh ya había señalado acertadamente que durante la adolescencia se ponen de manifiesto fenómenos como los de soñar despierto y las ensoñaciones, que se sitúan en un espacio fronterizo entre el pensamiento abstracto y el auténtico sueño. El adolescente que sueña despierto va hilando en su imaginación, habitualmente durante espacios temporales prolongados, toda una saga compuesta de diversas partes pero relativamente constante y plena de peripecias variadas y de diversos episodios y situaciones. Es una ensoñación creadora producida por su imaginación pero que podría decirse que el adolescente vive como si fuera real. Y el adolescente articula ese pensamiento visionario, ese soñar de día, con imágenes visuales directas eidéticas que se suscitan espontáneamente. De ahí que, como afirma Kroh, al comienzo de la adolescencia surgen con frecuencia imágenes visuales directas espontáneas aunque ya no aparezcan imágenes voluntariamente evocadas de este tipo. Kroh y Jaensch coinciden en que esta desaparición de la memoria de las imágenes eidéticas y su traslado a la imaginación –un hecho decisivo en la reestructuración de las funciones psicológicas– se debe al lenguaje que opera, tanto en la filogénesis como en la ontogénesis, como un medio de formación de conceptos, de modo que tanto el lenguaje como los conceptos mismos alcanzan una independencia psíquica.

Los conceptos del adolescente permiten coexistir separados lo esencial y lo no esencial: su mezcla se produce justamente en las imágenes eidéticas. La tesis de Kroh es que durante los 15-16 años los conceptos pasan a sustituir a las imágenes. Con ello concluimos aparentemente lo mismo que sostenía la tesis tradicional de que la imaginación tiene un carácter propio durante la edad del cambio. Recordemos que al estudiar las imágenes eidéticas de los niños habíamos encontrado en ellas elementos que las asocian con la fantasía. Y es que la imagen eidética no se presenta siempre como una réplica exacta y fidedigna de la percepción que la ha provocado; con frecuencia la percepción es modificada y reelaborada en el proceso de ser reproducida eidéticamente. No es por tanto una simple inercia de la excitación visual la que subyace y alimenta la tendencia eidética; también encontramos en las imágenes eidéticas una compleja función de reelaboración de la percepción visual y de selección de lo importante, una nueva estructuración y hasta un tipo particular de generalización.

Es un notable mérito de E. Jaensch haber descubierto que los conceptos visuales directos, esto es, las imágenes eidéticas generalizadoras directamente visuales que parecen equivaler a nuestros conceptos en el ámbito del pensamiento. Y no puede minusvalorarse la enorme importancia del pensamiento concreto: muy

[7] Vygotski se refiere al capítulo 11 de *Paidología del adolescente*. (*N.E.E.*)

certeramente decía Jaensch que el intelectualismo que durante tantos años predominó en la escuela ha supuesto un desarrollo sesgado en el niño en la medida en que todas las operaciones psicológicas eran consideradas unidireccionamente, desde el prisma de la lógica. El pensamiento del adolescente sigue siendo en buena parte concreto, e incluso en la etapa superior y la edad de la madurez conservamos el pensamiento concreto. Muchos autores lo identifican de hecho con la imaginación y, en efecto, parece que estamos ante la elaboración directamente visual de imágenes sensoriales concretas, un rasgo que siempre y en todos los lugares, se ha considerado la característica más relevante de la imaginación.

3

Las teorías tradicionales consideran que el atributo más esencial y distintivo de la fantasía es el carácter directamente visual de las imágenes que la alimentan. Y suelen afirmar que en la edad de transición se concentran en la fantasía todos los aspectos de la representación concreta, directamente visual y en imágenes, de la realidad; y que estos aspectos se van desterrando gradualmente del pensamiento abstracto del adolescente. Aunque hay ciertos datos empíricos que la brindan un cierto apoyo, hemos visto que esta posición no es del todo correcta.

Sería erróneo suponer que la fantasía es exclusivamente una actividad en imágenes, directamente visual y concreta. Por una parte, se ha observado acertadamente que las imágenes de la memoria tienen el mismo carácter visual directo; por otra, es frecuente que la actividad de la fantasía tenga un carácter esquemático y poco mostrativo. Por ejemplo, I. Lindworsky opina que, "si restringimos la fantasía exclusivamente al ámbito de las representaciones visuales directas y excluimos totalmente de ella los aspectos de pensamiento, no podríamos considerar ninguna obra poética como producto de la fantasía."[8] E. Meumann mantiene una posición en la misma línea al oponerse a la tesis de V. Laj, para quien la distinción entre pensamiento y fantasía estriba en que la última opera con imágenes visuales directas y carece de los atributos del pensamiento abstracto. Para Meumann "en todas nuestras representaciones y percepciones hay componentes del pensamiento abstracto que *nunca están del todo ausentes*"[9], ya que todas las ideas producidas por los adultos deben su existencia a este tipo de pensamiento. W. Wundt adoptó esa misma posición cuando se manifestaba en contra de considerar la fantasía como mero fruto de las representaciones visuales directas,

Como veremos enseguida, la fantasía muestra en la edad de transición uno de sus cambios más esenciales, que consiste justamente en liberarse de las imágenes concretas puras para pasar a operar con elementos de pensamiento abstracto. Ya habíamos señalado que la principal característica de esta etapa de transición estribaba en el acercamiento que se produce entre fantasía y pensamiento y en que la

[8] Tomado probablemente de Lindworsky (1925). (*N.E.E.*)

[9] Meumann (1907), pp. 239-240. (*N.E.E.*)

imaginación del adolescente comienza a servirse de conceptos. Pero esa convergencia no implica que la fantasía sea totalmente absorbida por el pensamiento: las dos funciones se acercan pero no se funden, de modo que los hechos no confirman la tesis de R. Müller-Freinfelds, para quien el pensamiento y la fantasía productiva son una misma cosa[10]. Como enseguida veremos, todo un conjunto de experiencias y de aspectos característicos de la fantasía permiten distinguir ésta del pensamiento.

El problema que debemos resolver por tanto es el de encontrar las variables propias de la imaginación en la edad de transición que se manifiestan en sus rasgos característicos, tanto concretos como abstractos. En la imaginación del adolescente están presentes todos los rasgos del pensamiento concreto visual y directo, rasgos que serán después relegados en el pensamiento a un segundo plano. Convendrá prestar atención a la estrecha relación existente entre el juego del niño y la imaginación del adolescente si deseamos comprender lo que caracteriza su fantasía.

En una perspectiva genética, la imaginación propia de la edad de transición es sucesora del juego infantil. Pese a las apariencias, y por emplear la certera expresión de un psicólogo, el niño percibe muy bien la diferencia entre el mundo real y el excitante mundo de sus juegos y recurre a los objetos reales y tangibles de la vida cotidiana para poder anclar aquellos otros objetos y relaciones imaginarias que introduce en su juego. Pero cuando crece, el niño abandona el juego y lo sustituye por la imaginación, pues deja de precisar el soporte de las cosas reales; en vez de jugar, fantasea, sueña despierto, construye castillos en el aire.

Es así lógico que la fantasía precise de ese soporte de representaciones concretas para sustituir el que le daban los objetos reales. Imágenes, visualizaciones eidéticas y representaciones visuales directas ejercen en la imaginación el mismo papel que en el juego ejercían la muñeca que representaba a la niña o la silla que representaba a la locomotora. La inclinación a la imagen y a la visualidad directa del adolescente se sigue de esa necesidad de su fantasía de apoyarse en el material concreto y sensorial. Pero lo importante en este proceso de cambio es que las imágenes visuales directas cambian su función esencial: ya no sirven de soporte a la memoria y el pensamiento, sino que han pasado a integrarse con la fantasía.

La novela de Jakob Wasserman *El caso Mauricio* es un claro ejemplo de esta inclinación a lo concreto. En ella, uno de los jóvenes protagonistas, de 16 años, medita sobre la injusta condena impuesta a Mauricio, que lleva 18 años en la cárcel víctima de un error judicial. Aunque otro personaje, Etzel, le pide que aplique sólo la lógica para pensar en el asunto:

> Está pensando. Su mente enfebrecida se llena de imágenes, pero Etzel le está pidiendo nada menos que piense de una manera lógica. Más no siempre se logra que la mente cumpla su obligación. Él calcula que dieciocho años y cinco meses son doscientos veintiún meses, o sea, unos seis mil seiscientos treinta días y seis mil seiscientas treinta noches. Porque es preciso separar los días de las noches. Pero al llegar aquí, a unas cifras que no le dicen nada, el joven deja de comprender; se siente como si tratara de contar las atareadas hormigas en un hormiguero. Y trata de imaginar para hallarle un sentido, para ponerle un contenido a ese número de seis mil seiscientos treinta. Primero su imaginación trata de dibujar una casa con una escalera de dos mil seiscientos treinta peldaños, aunque se le hace difícil; luego recurre a una caja de cerillas

[10] Ver Müller-Freinsfeld (1925). (*N.E.E.*)

> con seis mil seiscientas treinta cerillas, pero tampoco lo logra; a continuación su imaginación forcejea con un monedero con seis mil seiscientas treinta monedas también sin resultado; o en un absurdo tren con seis mil seiscientos treinta vagones; o una pila de seis mil seiscientas treinta hojas de papel (¡hojas, no páginas!), ¡así que las dos páginas de cada hoja se corresponden con el día y la noche…!
>
> Al fin ha logrado, recurriendo a las hojas, una representación visual; va entonces a la estantería y alcanza un montón de libros: el primero tiene ciento cincuenta páginas, el segundo ciento veinticinco, el tercero doscientas diez…pero ninguno tiene más de doscientas sesenta. Había esperado más. Todo el montón que ha apilado de veintitrés volúmenes sólo llega a cuatro mil doscientas veinte hojas. Abandona la tarea sorprendido. ¡Y pensar que pretendía contar todos los días vividos! Si su propia vida apenas llega a cinco mil novecientos días y le parece tan larga! ¡Y qué lentamente pasa! Algunas veces la semana era una fatigosa marcha por apartados senderos; otras veces un único día se pega al cuerpo como el alquitrán y resulta imposible despegarse. Y mientras él duerme, lee, va al colegio, juega, habla con la gente, hace planes, y luego llega el invierno, y la primavera, y calienta el sol, llueve, anochece, amanece…, pero Mauricio sigue allí, siempre allí. El tiempo viene y se va y él sigue allí, allí siempre, siempre. Etzel no había nacido aún (qué palabras tan misteriosas e insondables: de pronto nació) y llegó su primer día, el segundo, el día quinientos, el dos mil doscientos treinta y siete: y él aún sigue allí. (J. Wasserman, 1929[11])

En este ejemplo vemos claramente la estrecha relación entre la fantasía juvenil y las representaciones sensoriales que le prestan un apoyo concreto. La trayectoria genética del pensamiento concreto (o visual directo) nos muestra un hecho interesante: la gradual aparición del pensamiento abstracto no conlleva la paulatina desaparición del concreto. Simplemente este último se traslada a otro ámbito y se refugia en la fantasía, aunque transformándose parcialmente bajo la influencia del pensamiento abstracto y elevándose, al hacerlo, a un plano superior.

La investigación centrada en la relación entre el pensamiento intelectual y el pensamiento visual que se sirve de imágenes eidéticas parecían al principio aportar resultados contradictorios. Mientras para algunos investigadores era propia de niños retrasados o primitivos la predominancia del pensamiento visual directo y del eidetismo, para otros éstas estaban en relación directa con las facultades intelectuales. La reciente investigación de Schmitz ha venido a demostrar que no existe una relación unívoca entre pensamiento intelectual y eidetismo: en cualquier estadio de desarrollo intelectual podemos encontrar una clara tendencia eidética. Pero a la vez, investigaciones más concretas han permitido comprobar que un adecuado desarrollo del pensamiento concreto es una condición indispensable para que el pensamiento intelectual progrese hacia estadio superiores. No dejan de llamar la atención las investigaciones de T. Ziehen citadas por Schmitz[12] que muestran que los niños superdotados tardan más que los menos capaces en abandonar el estadio de las representaciones concretas; es como si su intelecto quisiera agotar primero la contemplación visual directa para construir con ella una sólida base concreta para el posterior desarrollo del pensamiento abstracto.

---

[11] Obra original publicada en 1928 bajo el título *Der Fall Maurizius*. Berlín: S. Fischer. La cita de Vygotski está tomada de la traducción al ruso publicada en 1929. (*N.E.E.*)

[12] Aunque no hemos podido localizar la referencia de Schmidtz, las investigaciones a las que se refiere Vygotski están recogidas en Ziehen (1898). (*N.E.E.*)

4

Por eso ofrecen un especial interés las investigaciones sobre los llamados conceptos visuales directos. En el centro de E. Jaensch se han venido realizando investigaciones dedicadas al estudio de la formación de conceptos en el pensamiento visual directo. Para los investigadores de este centro en este tipo de pensamiento visual la formación de conceptos se produce mediante una característica combinación e integración de imágenes formando estructuras nuevas que resultan de algún modo análogas a nuestros conceptos intelectuales. Las investigaciones se ocuparon de un fenómeno muy adecuado para realizar esta investigación: las imágenes eidéticas.

Recordemos que una imagen eidética es aquella representación visual directa que parece verse sobre una pantalla en blanco, de manera parecida al fenómeno que se produce cuando, tras fijar la vista en un cuadrado rojo, vemos un cuadrado verde en el mismo lugar. En los experimentos que comentamos, se ofrecen al sujeto varias estampas o imágenes que, aunque de diferencian por algunos detalles distintos, mantienen entre sí cierto parecido. Tras varias presentaciones, se estudia lo que ven los sujetos, qué imágenes eidéticas se suscitan en ellos. Los resultados muestran que la imagen eidética no se forma automáticamente como la placa fotográfica de Galton, que conserva los rasgos similares y elimina los diferentes; en la imagen eidética ni se destacan ni se repiten los rasgos similares, tampoco se borran los rasgos diferentes. En estos experimentos se aprecia que la imagen eidética supone la creación de una imagen nueva con una nueva combinación de diversas impresiones concretas.

Dos tipos de conceptos visuales directos han sido descritos por los experimentadores. Un primer tipo, que denominan flexible, en el que la imagen eidética es una combinación dinámica de un conjunto de impresiones concretas diferentes. En estos caso el sujeto eidético ve en la pantalla cómo un objeto de la serie que se le ha presentado adquiere en la pantalla nuevos perfiles y se transforma o se reemplaza por otro parecido. Una imagen se transforma en otra, y ésta en una tercera. Algunas veces esa operación realiza una serie circular completa en que la imagen refleja uno detrás de otro, de manera circular, todos los objetos de la serie. Si, por ejemplo, se ha presentado al sujeto un clavel rojo y una rosa con el mismo tamaño, el sujeto ve en primer lugar la última flor que se le ha mostrado, y después su forma y su contorno se borran y se funden viendo en su lugar una mancha de color borrosa antes de aparecer la otra flor. Si se presenta al sujeto otras dos flores, al principio ve éste la imagen de la rosa, que es reemplazada por una mancha roja borrosa que poco a poco se torna amarillenta; así, gradualmente, una imagen se transforma en otra. Los investigadores establecen una similitud entre este proceso y el que en la lógica clásica proporcionaría la base del concepto: el conjunto de rasgos compartidos de los dos objetos distintos es el que definiría la forma de la imagen borrosa intermedia.

Si la formación de conceptos siguiera la pauta definida por la lógica formal, la imagen visual directa provocada por las dos flores se transformaría en una mancha indefinida de forma borrosa, sin rasgos propios pero parecida al objeto real. Esa mancha sería, para la lógica formal, el concepto, que se caracterizaría justamente por la pérdida de rasgos y por la feliz pérdida del recuerdo del proceso de su formación.

Pero las imágenes combinadas del tipo flexible mantienen toda la riqueza de la realidad. Sólo la mancha de color revela la pérdida de rasgos, pero las imágenes flexibles representan combinaciones y estructuras nuevas que unen los rasgos de los distintos objetos en una síntesis novedosa que antes no existía. Por ejemplo, una hoja producida tras la presentación consecutiva de una serie de hojas parecidas nos ofrece un buen ejemplo de imagen flexible y dinámica, que cambia de forma y se transforma continuamente.

Otro tipo de concepto visual directo es la composición: una combinación de imágenes propia del pensamiento visual. En este caso, el sujeto estructura una nueva totalidad racional obedeciendo a un patrón constructivo específico y empleando una selección de rasgos de los objetos concretos. Si, por ejemplo, se ha presentado al sujeto la imagen de un perro pachón y de un asno, él verá en la pantalla la imagen de un perro sabueso. La diferencia entre los conceptos visuales flexibles y de composición estriba en que en ésta última la combinación de imágenes concretas no es dinámica y cambiante, sino estática, estable. Si se le han presentado al sujeto imágenes de tres casas, el verá una sola que conjunta los rasgos de las otras tres.

Las investigaciones de Jaensch y Schweicher demuestran gráficamente hasta qué punto es falsa la idea de que los conceptos se forman a partir de la simple suma o combinación de imágenes. Efectivamente, el concepto visual directo es, como señala Jaensch, la unión de imágenes; pero el concepto propiamente dicho no es la unión de imágenes, sino la de juicios, un sistema determinado de juicios. La diferencia fundamental entre ambos es que, en el concepto visual, el conocimiento del objeto y el juicio sobre él son inmediatos, mientras que en el concepto propiamente dicho son mediados. Por emplear la distinción propuesta por Hegel, el pensamiento visual directo nos ofrece el producto del juicio, pero el pensamiento abstracto nos ofrece el producto de la razón. El pensamiento del niño es aún un pensamiento razonador, el del adolescente es ya racional. Vemos así que, enfocándolo desde el problema de la formación de conceptos, uno de los problemas más difíciles de la psicología experimental, el de la naturaleza del pensamiento no visual, se ve con mayor claridad. El concepto se nos aparece como un aglomerado de juicios, como la clave para comprender su globalidad, su estructura. Carece, por tanto, del carácter visual directo y no se forma por la combinación simple de presentaciones, sino de otra manera.

Las investigaciones que hemos comentado excluyen por tanto que el producto de estos procesos del pensamiento visual directo produzcan algo parecido al concepto propiamente dicho. La combinación de presentaciones produce como máximo los tipos de flexibilidad y composición. Pero damos la razón a los autores que sostienen que el pensamiento visual directo es un tipo característico de pensamiento con una gran importancia para el desarrollo intelectual. Nuestras obser-

vaciones nos indican que, aunque parezca interrumpirse su desarrollo en la adolescencia, el pensamiento visual encuentra su continuidad en la fantasía y la imaginación, en las que comienza a jugar un papel fundamental. Aunque no conservará su aspecto anterior, como simple pensamiento visual directo, sino que se transformará gracias a la influencia de los conceptos que pasarán a ejercer un papel en el juego de la imaginación. Volvemos aquí a nuestra frase anterior de que el modo humano de pensar sin palabras implica apoyarse esencialmente en la palabra.

5

¿Qué hechos nuevos se dan en la imaginación del adolescente? ¿En qué se diferencia su fantasía de la del niño?

Ya hemos dicho que lo esencial es que el juego infantil pasa a ser imaginación en el adolescente. Lo que implica que la imaginación adolescente, aunque sigue siendo real y concreta, es muy distinta del juego, pues ha roto la relación directa con los objetos reales. Aún se apoya en una base concreta, pero es menos directa que en el niño y de hecho se va haciendo progresivamente más abstracta.

Es falsa, pese a estar muy extendida, la creencia de que el niño tiene una mayor imaginación que el adolescente o que es en la etapa preescolar cuando ésta florece con más fuerza. W. Wundt ya señala, acertadamente, que la fantasía del niño no es tan grande como se cree, sino más bien limitada. Por ejemplo puede pasarse el día entero pensando en un caballo que tira de un carro, y las escenas que imagina se diferenciarán muy poco de las reales. Si un adulto hiciera lo mismo lo tomaríamos como un claro indicio de falta de imaginación. Lo que proporciona su viveza característica a la fantasía infantil no es la riqueza y abundancia de sus representaciones, sino su mayor impresionabilidad, la intensidad más marcada de sus sentimientos. W. Wundt, que tiende en este asunto a juicios extremos, sostiene que el niño carece de una fantasía combinatoria. Aunque este juicio podría ser discutible, nos parece acertada su tesis fundamental de que la imaginación del niño es más pobre que la del adolescente: sólo la fácil impresionabilidad de sus sentimientos, la intensidad de sus vivencias y la falta de espíritu crítico nos confunden. La imaginación del adolescente no se empobrece al hacerse más abstracta; si la comparamos con la infantil, no deja de enriquecerse.

También acierta W. Wundt cuando comenta la gran pobreza de los elementos creativos de la imaginación infantil. La del adolescente es mucho más creativa que la del niño. Y con todo, como afirma Ch. Bühler, la imaginación del adolescente no es productiva en el sentido en el que aplica esta palabra a la imaginación del adulto, como demuestra la tardía aparición de la obra artística. Según estos autores, de todas las creaciones artísticas de la adolescencia, la única que puede ser considerada como tal es aquella basada en el ideal amoroso que él o ella misma forjan. A este respecto, Bühler destaca la gran profusión de creaciones literarias en forma de diarios y poemas: "Nos sorprende, dice, cómo personas sin ningún talento para

la poesía comienzan a escribir versos en la adolescencia"[13]. Sólo podemos pensar que no esto no es casual y que el impulso interior hacia la expresión creativa y la tendencia a la producción constituyen los rasgos distintivos de esta etapa.

Pero no vemos contradicción entre ambas observaciones. Aunque la imaginación del adolescente es más creativa comparada con la del niño, no es productiva comparada con la del adulto. Sólo en la edad de transición adquiere la fantasía su carácter creativo, de modo que podemos comprender que se presenta aún en estado embrionario, que no es aún una creatividad desarrollada. Y, como apunta atinadamente Ch. Bühler, la fantasía del adolescente está íntimamente relacionada con las necesidades nuevas que el joven afronta en esa edad de transición: sus imágenes adoptan ciertas características y se tiñen de emoción.

Aunque analizaremos más adelante la relación entre imaginación y las necesidades y emociones, ahora nos debemos ocupar de la relación entre ésta y el pensamiento intelectual del adolescente. Ch. Bühler afirma que en el adolescente están separados el pensamiento abstracto y la imaginación visual directa, que aún no operan juntos en ninguna actividad creativa. Sus imágenes internas, teñidas de sentimiento y profundamente vividas, se alternan sin que el pensamiento creativo las seleccione o las relacione entre sí. Por otra parte, su pensamiento opera de manera abstracta sin influencia de lo visual directo.

No es contradictoria esta tesis, aunque a primera vista lo parezca, con la idea que exponíamos antes, si interpretamos aquella en la perspectiva del desarrollo y en el plano genético: que el rasgo distintivo de la edad de transición es justamente la aproximación gradual del intelecto y la imaginación. Como había mostrado Ribot, se encuentran entonces dos trayectorias evolutivas que hasta aquí habían evolucionado independientemente; a partir de aquí seguirán el camino en estrecha compañía. Pero precisamente porque en la adolescencia se está en en los primeros pasos de ese encuentro, aún no se alcanza la plena integración o plena cooperación entre las dos funciones, y el resultado es la separación entre pensamiento e imaginación de la que habla Ch. Bühler.

Entretanto, hemos visto los intentos de muchos autores no tanto de establecer esta división entre pensamiento e imaginación en la adolescencia, sino de encontrar los rasgos de esa separación entre la imaginación y el pensamiento. Por ejemplo, E. Meumann (1907) cree que, mientras en la imaginación nuestra atención se centra en el contenido de las ideas y representaciones, en el pensamiento lo hace en las relaciones lógicas que operan dentro de dicho contenido. "La actividad de la fantasía consiste en el hecho de que realmente nos interesamos por el contenido de una imagen o pensamiento *como tales* ... y rompemos las conexiones existentes entre imágenes y pensamientos para crear nuevas combinaciones." (p. 239)

Después de todo, el fin de nuestra actividad intelectiva es establecer relaciones lógicas entre los contenidos de nuestros pensamientos. No creemos que la anterior definición distinga con suficiente rigor pensamiento e imaginación y, lo que es más, tampoco creemos posible establecer una distinción tan estricta. Puesto que el cambio esencial que se da en la imaginación del adolescente es justamente el acercamiento al pensamiento en conceptos: al igual que sucede con el resto de

[13] Bühler, *op. cit*. p. 138. (*N.E.E.*)

sus funciones psicológicas que hemos visto en el apartado anterior, su imaginación se transforma y reconstruye sobre nuevos fundamentos bajo la influencia del pensamiento conceptual.

Recogíamos al principio algunos ejemplos del pensamiento de los afásicos que demuestran la interdependencia entre imaginación y pensamiento conceptual. Si se produce una pérdida de lenguaje, con cuya mediación se forman los conceptos, desaparece con él la imaginación. Llama así la atención la frecuencia con que se observa en los afásicos su incapacidad para la comprensión y el uso de metáforas y de frase de sentido figurado. Y observamos a la vez que el acceso al pensamiento metafórico sólo se da al llegar la edad de transición: a los escolares les es muy difícil relacionar un refrán y una frase que tenga el mismo sentido, y es curioso que eso mismo ocurra justamente entre los afásicos. Por ejemplo, cuando le preguntaron a un sujeto afásico, incapaz de entender cualquier expresión simbólica, qué quería decir el dicho "ese hombre tiene las manos de oro", contestó: "quiere decir que sabe fundir oro". Este sujeto consideraba absurdas las frases de sentido figurado y era incapaz de comprender las metáforas, o de relacionar un refrán u otra expresión simbólica con otra frase que expresara la misma idea de manera llana.

Es fácil de comprender pues que cuando falta el pensamiento conceptual la imaginación desaparece. Es la incapacidad para abstraerse de la situación concreta, para modificarla con espíritu creador reagrupando los estímulos y liberándose de su influencia, lo que define el punto cero de la imaginación.

Por eso el afásico de nuestro ejemplo no alcanza a liberarse del significado literal de la palabra, de igual forma que su mente no creativa es incapaz de conectar en una imagen nueva las situaciones concretas. Necesitaría poderse liberar de la situación concreta pero sólo el pensamiento conceptual, como hemos visto, podría proporcionarle tal libertad. Por tanto el factor fundamental que posibilita la imaginación creadora en la adolescencia es el pensamiento conceptual. Pero ello no significa que con ello la imaginación se funda con el pensamiento abstracto perdiendo con ello su carácter visual y directo. Es justamente esa articulación entre elementos abstractos y concretos lo que para nosotros constituye el rasgo distintivo de la imaginación en esta etapa de cambio. Por decirlo de otro modo: el simple pensamiento concreto que carezca de conceptos carece igualmente de imaginación. Es la formación de conceptos lo que abre por vez primera la posibilidad de ir más allá de la situación concreta y de elaborar y cambiar, creativamente, los elementos de esa situación.

6

Lo que distingue a la imaginación es pues esa peculiaridad de no limitarse a lo concreto y a la vez tomar lo abstracto como algo más que un simple paso intermedio o una simple fase de transición, un puerto en su singladura hacia lo concreto. Para nosotros la imaginación es una actividad transformadora y creadora que va de algo concreto a algo también concreto, pero nuevo. Y ese movimiento

de lo concreto dado a lo concreto creado, esa construcción creadora sólo se alcanza mediante la abstracción. Así, en cuanto elemento necesario y constitutivo de la fantasía, la abstracción completa ésta, pero no constituye su esencia. La imaginación en esta edad de transición se dibuja como un progreso desde lo concreto, pasando por lo abstracto, hasta una nueva estructura concreta. Todo un conjunto de elementos permiten distinguir, según Lindworski (1925), la fantasía del pensamiento. Para este autor, la principal característica de la fantasía es el carácter de novedad del producto conseguido. Pero no creemos que se trate tanto de la novedad en sí misma, sino de la novedad de la imagen concreta que se ha creado como resultado de la acción imaginativa, es decir, la novedad en la configuración de la idea. Encontramos más apropiada la definición propuesta por B. Erdmann, quien sugiere que la fantasía crea imágenes de objetos no percibidos[14].

Lo que caracteriza a la imaginación es la capacidad creativa para encarnarse en lo concreto, para formar la estructura de una imagen nueva. Pero sólo con la ayuda de la abstracción es capaz de alcanzar la cima de lo concreto. La imaginación del adolescente es capaz de pasar de la imagen visual directa, concreta, a la que es imaginada mediante el concepto. No coincidimos en esto con Lindworski, para quien la diferencia fundamental entre imaginación y pensamiento es la ausencia en la fantasía de una tarea concreta. Sin embargo, el autor matiza que la ausencia de una tarea concreta no debe confundirse con involuntariedad en la fantasía: en la actividad imaginativa la voluntad tiene un papel apreciable que explica la extensión de las representaciones. Es justamente la transición de una imaginación pasiva e imitativa, mencionada por Meumann y otros investigadores, a la imaginación activa y voluntaria lo que, para nosotros, resulta característico en el adolescente.

Pero creemos que la característica fundamental de la imaginación en esta etapa de cambio es que ésta se desdobla en una imaginación objetiva y una subjetiva. En un sentido estricto, la imaginación propiamente dicha sólo se forma en esa edad de transición; compartimos en esto la tesis de W. Wundt cuando sostiene que el niño carece de imaginación combinatoria. Efectivamente, sólo en la adolescencia se comienza a tomar conciencia de esa actividad combinatoria y, en rigor, no encontramos en el niño una función imaginativa propiamente dicha. El adolescente sin embargo toma conciencia de su imaginación subjetiva en cuanto tal, y es consciente de su imaginación objetiva cuando trabaja dentro de los límites del pensamiento.

Del mismo modo que se da esta distinción entre los ámbitos subjetivo y objetivo, la edad de transición se caracteriza también por la separación entre la propia personalidad y la representación del mundo y, en la misma línea, entre los aspectos subjetivos y objetivos de la fantasía.

Es como si el río de la imaginación se dividiera en dos ramales: uno transcurre al servicio de la vida emocional, las necesidades y los sentimientos y estados de ánimo que se agitan en la psique del adolescente. Esta actividad subjetiva, que recuerda al juego infantil, le produce una gran satisfacción personal. En palabras del psicólogo que acabamos de citar, "no fantasea quien es feliz, sino quien está

[14] Quizá se refiere a Erdmann, 1925. (*N.E.E.*)

insatisfecho". El estímulo que dispara la imaginación es el deseo insatisfecho, pues en nuestras fantasías los deseos se cumplen y la decepcionante realidad se corrige de acuerdo con nuestras exigencias.

La unanimidad entre los autores es en este punto completa: la fantasía pasa a ser el centro de las vivencias íntimas que oculta el adolescente y se constituye en una forma subjetiva de pensamiento, en un pensamiento exclusivamente dirigido a sí mismo. Mientras que el niño no oculta sus juegos, el adolescente sí que esconde sus fantasías. Acierta Wundt cuando afirma que el adolescente atesora sus fantasías como el más alto secreto, y que está antes dispuesto a confesar una falta que a confiar una de estas fantasías. Es justamente este carácter oculto de la imaginación lo que nos revela su estrecha relación con los motivos y deseos íntimos, con las apelaciones y emociones más personales. Debe destacarse esa estrecha conexión entre imaginación y emoción, en la que la fantasía se pone al servicio de la vida emocional del adolescente.

El curso de nuestras representaciones obedece al dictado de emociones determinadas. Nuestros sentimientos buscan el modo de presentarse, a través de ciertas imágenes que les permiten manifestarse. Es fácil comprender que las imágenes tengan esa potencia evocadora y permitan que afloren y se descarguen sentimientos de diverso tipo. Es una apreciación antigua –por emplear la expresión de Goethe– que no es el sentimiento lo que nos engaña, sino el juicio. Cuando componemos gracias a la imaginación ciertas imágenes irreales, éstas provocan, pese a no ser auténticas, un sentimiento que vivimos como verdadero. Por eso ha dicho el poeta: "romperé en lágrimas por una invención" para subrayar que, si la creación literaria no es real, las lágrimas sí lo son. En esa línea, el adolescente canaliza a través de la imaginación su intensa vida emocional y sus impulsos íntimos.

Pero la imaginación halla además una estrategia eficaz para orientar y controlar esa vida emocional. De un modo semejante al empleado por el adulto cuando, gracias a la percepción alcanzada mediante una obra de arte –un poema, por ejemplo– supera sus sentimientos propios, también el adolescente logra conocerse y comprenderse mejor a sí mismo gracias a la fantasía, que le permite materializar en imágenes creativas lo que le provoca emoción o atracción. Expresa lo no vivido, que encuentra un cauce en imágenes creativas.

Las imágenes creativas producidas por la imaginación del adolescente ejercen por tanto para éste la misma función que la obra artística para el adulto. Su imaginación es arte para sí mismo. Inventa para su propio uso poemas y novelas, dramas y tragedias, elegías y sonetos. Por eso contrapone acertadamente Spranger la fantasía del niño y la del adolescente. Aunque el adolescente sea aún niño a medias, su imaginación es distinta ya de la infantil, es de otro tipo, se acerca gradualmente a la ilusión consciente elaborada por el adulto. La fantasía del niño –dice Spranger– equivale a dialogar con las cosas, la del adolescente, a monologar sobre ellas. Pues, mientras que el niño no distingue todavía sus fantasías de las cosas con las que juega, el adolescente sí que toma ya conciencia de que su imaginación es una actividad subjetiva.

Al lado de ese primer cauce de la imaginación que sirve fundamentalmente al ámbito emocional del adolescente, ésta corre y se desarrolla a la vez por un segundo cauce: el de la creación objetiva. Señalábamos más arriba que cuando la activi-

dad práctica o el proceso de comprensión requieren una nueva estructura concreta, una imagen real nueva, la encarnadura creativa de una idea, la imaginación se constituye en función principal y pasa a primer plano. Es gracias a ella como se han creado, no sólo las grandes obras literarias, sino las invenciones científicas y las construcciones técnicas en su totalidad. La actividad creadora del ser humano tiene en la fantasía una de sus grandes manifestaciones; y al alcanzar la edad del cambio y gracias a su articulación con el pensamiento conceptual, su vertiente objetiva pasa a extenderse de manera decisiva.

Pero no debemos creer que estos dos cauces de desarrollo de la imaginación siguen direcciones muy distintas. Mantienen cursos estrechamente relacionados, gracias a la vinculación entre sus aspectos concretos con los abstractos, las funciones objetivas con las subjetivas. Así, del mismo modo que la expresión objetiva está teñida de emocionalidad, suelen encontrarse fantasías subjetivas acompañando a la creación objetiva. Un ejemplo claro de esta estrecha relación es la formación de planes de vida, que el adolescente acomete fundamentalmente a través de la fantasía. Sus aspiraciones y sus motivaciones aún indeterminadas y confusas toman forma en ciertas imágenes, y así, mediante la fantasía es capaz de alguna manera de anticipar su futuro y de acercarse por tanto con espíritu creador a la realización de ese futuro.

7

Podemos finalizar aquí esta reflexión sobre la psicología del adolescente que iniciábamos analizando los cambios profundos que sufre el niño en la edad de transición. Mostrábamos la influencia de la maduración sexual que hace entrar al adolescente en un nuevo y complejo mundo de nuevos estímulos, aspiraciones, motivaciones e intereses, en que fuerzas emergentes orientan su comportamiento en nuevas direcciones. Estas nuevas fuerzas impulsan hacia delante el pensamiento del adolescente planteándoles nuevos desafíos. Veíamos a continuación cómo las actividades para afrontar tales desafíos contribuyen a desarrollar una nueva función directriz del desarrollo psicológico –la formación de conceptos– sobre cuya base emergen en el adolescente toda una gama de nuevas funciones psicológicas, y se reestructuran desde ella las anteriores –la percepción, la memoria, la atención, y la actividad práctica– articulándose en una nueva estructura; y veíamos también cómo, paso a paso, se forjan los cimientos de las estructuras superiores de la personalidad y de la visión del mundo. Y, en nuestro análisis de la imaginación hemos comprobado de nuevo cómo, tanto esas nuevas formas de conducta que ha promovido la maduración sexual como las nuevas apetencias relacionadas con ella, van siendo supeditadas a las intenciones emocionales del adolescente y consiguen dar cuerpo a una compleja síntesis en unión y con ayuda de la imaginación creativa, sintetizando así las dimensiones abstracta y concreta, los apetitos y el pensamiento, combinándose todos, gracias a esta fantasía creativa, en una nueva unidad psicológica.

Referencias

BÜHLER, CH. (1929). *Das Seelenleben des Jugendlichen* [*La vida espiritual de los jóvenes*]. Jena: Gustav Fischer.

CASSIRER, E. (1929). *Philosophie der symbolischen Formen. Vol 3.* [Filosofía de las formas simbólicas]. Berlín: Bruno Cassirer Verlag.

ERDMANN, K. O. (1925). *Die Bedeutung des Wortes* [*El significado de la palabra*]. Leipzig: Haessel.

JAENSCH, E. R. (1923). *Über den Aufbau der Wahrnehmungswelt und ihre Struktur im Jugendalter* [*Acerca de la construcción del mundo perceptivo y sus estructuras en la edad juvenil*]. Leipzig: Barth.

JAENSCH, E. R. (1933). *Die Eidetik und die typologische Forschungmethode* (3ª Ed.) [*La eidética y su método de investigación*]. Leipzig: Quelle & Meyer.

KROH, O. (1922). *Subjektive Anschauungsbilder bei Jugendlichen* [*Imágenes mentales subjetivas de los jóvenes*]. Göttingen: Van den Hoek & Ruprecht.

LINDWORSKY, J. (1925). Methoden der Phantasieforschung. [Métodos de investigación de la fantasía]. En E. Abderhalden (Ed.), *Handbuch der biologischen Arbeitsmethoden.* [*Manual de métodos biológicos de trabajo*] *Vol. 6.* Viena: Fischer.

MEUMANN, E. (1907). *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen, Vol. 1*. [*Introducción a la pedagogía experimental y sus bases psicológicas*]. Leipzig: Wilhelm Engelmann.

MÜLLER-FREINSFELD, R. (1925). *Grundzüge einer Lebenspsychologie, Vol. 2. Das Denken und die Phantasie* [*Bases de una psicología de vida. El pensamiento y la fantasía*]. Leipzig: Barth.

PUSHKIN, A. S. (1825/1984). O stat'jakh Kjujel'bekera v al'manakhe 'Mnemozina'. En A. S. Pushkin, *Sobranie Sochinenii v Odnom Tome*. Moscú: Khudozhestvnnaja Literatura.

ZIEHEN, T. (1898). *Die Ideenassoziation des Kindes* [*La asociación de ideas en el niño*]. Berlín: Reuther & Reichard.

Segunda parte

Reflexiones teóricas sobre el desarrollo perceptivo y artístico, el juego y el drama

Lev S. Vygotski

El juego y su papel en el desarrollo psíquico del niño*

1933

Igra i ee rol' psijijeskom razvitie rebenka. *Voprosi Psijologuii*, 6, 1966.
El artículo es una transcripción de un registro taquigráfico de una conferencia dada por Vygotski en 1933en el Instituto Pedagógico Hertzen de Leningrado.

Al hablar del juego y de su papel en el desarrollo del niño preescolar afrontamos dos problemas fundamentales: en primer lugar, cómo aparece el juego en el desarrollo (su origen y su génesis); en segundo lugar, el papel de esta actividad evolutiva que llamamos juego en cuanto constituye una forma de desarrollo de la edad preescolar. ¿Es el juego la forma de actividad rectora del niño en esta edad o simplemente una forma predominante?

Desde el punto de vista evolutivo y a mi criterio, el juego no es la forma predominante de actividad sino que es, en cierto sentido, la fuente principal de desarrollo en los años preescolares.

Sabemos, por dos razones, que no es correcta la definición del juego a partir del placer que proporciona al niño. En primer lugar porque hallamos muchas actividades que brindan al niño experiencias de placer más intenso que el juego; por ejemplo, el principio del placer se puede aplicar igualmente bien a la succión, de la que el niño extrae placer funcional succionando un chupete, aunque ese acto no le sacie. En segundo lugar, conocemos juegos cuyo proceso de actividad no proporciona placer en si mismo: juegos que predominan al final de la edad preescolar e inicio de la escolar y que sólo brindan placer si el niño consigue un buen resultado; por ejemplo, los juegos deportivos (y no sólo los deportes atléticos, sino incluso los juegos de consecución, los juegos con resultado). Estos juegos van con frecuencia acompañados de un agudo sentimiento de displacer cuando el niño logra un resultado desfavorable.

No podemos pues definir el juego sobre la base del placer. Aunque pienso que rechazar un acercamiento al problema del juego desde la perspectiva de la satisfacción de las necesidades del niño, de sus incentivos para actuar y de sus aspiraciones reales, nos llevaría a una peligrosa intelectualización del juego. Intelectualización que es justamente el problema que aqueja a todo un grupo de teorías sobre el juego.

Personalmente me inclino por buscar un sentido aún más general al juego; creo que el error de un gran número de las teorías aceptadas es su desinterés por las necesidades del niño –tomadas éstas en su sentido más amplio, desde las inclinaciones a los intereses, en cuanto necesidades de naturaleza intelectual– o, dicho más llanamente, su menosprecio por cualquier cosa que pueda caber en la categoría de incentivos y motivos para la acción. Solemos describir el desarrollo del niño como el desarrollo de sus funciones intelectuales, es decir, contemplamos al niño como un ser teórico que, según su nivel mayor o menor de desarrollo intelectual, avanza desde un estadio de edad al siguiente.

Como ha demostrado la investigación, si no se tienen en cuenta las necesidades del niño, las inclinaciones, los incentivos y las motivaciones para actuar nunca se producirá el avance desde un estado hacia el siguiente. Creo que el análisis del juego debería comenzar con un examen de esta serie de aspectos, ya que parece ser

que cada uno de los avances desde un estadio al siguiente está conectado con un abrupto cambio en los incentivos y las motivaciones para la acción.

Lo que es del máximo interés para el bebé de una determinada edad, deja de tener el menor interés para un niño de dos o tres años. Esta maduración de nuevas necesidades y nuevos motivos para la acción, es, por supuesto, un factor dominante, especialmente porque es imposible ignorar el hecho de que el niño satisface ciertas necesidades e incentivos en el juego, y porque sin entender el carácter especial de estos incentivos no podríamos imaginar captar la especificidad del tipo de actividad que denominamos juego.

En la edad preescolar se originan unas necesidades e incentivos extremadamente importantes para el desarrollo completo del niño que son expresados espontáneamente en el juego. En el niño de esta edad se originan un gran número de aspiraciones irrealizables y de deseos que no es posible satisfacer de inmediato. Un niño muy pequeño tiende a complacer sus deseos inmediatamente. Cualquier retraso en la realización de éstos es doloroso para él y sólo aceptable dentro de unos estrechos límites; nadie ha conocido a un niño menor de tres años que quiera hacer algo de aquí a unos días. Normalmente, el intervalo entre el motivo y su realización es extremadamente corto. En mi opinión, si en la edad preescolar no hubiera desarrollo de las necesidades que no pueden ser satisfechas inmediatamente, no habría juego. Los experimentos muestran que el desarrollo del juego se paraliza tanto en niños con un desarrollo intelectual deficiente como en aquéllos cuya esfera afectiva es inmadura.

Desde el punto de vista de la esfera afectiva, el juego es inventado en el momento en que aparecen aspiraciones irrealizables en el desarrollo. Así se comporta un niño muy pequeño: quiere una cosa y quiere tenerla ya. Si no puede conseguirla, o tiene una rabieta, se tumba en el suelo y patalea, o bien se ve rechazado, tranquilizado y se conforma aunque no pueda conseguirla. Sus deseos insatisfechos tienen sus propios modos particulares de sustitución, rechazo, etcétera. Hacia el comienzo de la etapa preescolar hacen su aparición deseos insatisfechos y aspiraciones que no pueden ser realizadas inmediatamente. Al mismo tiempo, la tendencia a la satisfacción inmediata de los deseos, característica del estadio precedente, va desapareciendo. Por ejemplo, el niño quiere estar en el lugar que ocupa su madre, o quiere montar a caballo. Este deseo no puede cumplirse en ese instante. ¿Qué hace un niño muy pequeño si ve una locomotora pasando y quiere subir a ella pase lo que pase? Si es un niño mimado y caprichoso, pedirá a su madre que le suba a la locomotora cueste lo que cueste o se tirará al suelo inmediatamente, allí mismo, en medio de la calle. Si es un niño obediente, acostumbrado a renunciar a sus deseos, seguirá su camino, o su madre le ofrecerá algún caramelo, o simplemente le distraerá con algún motivo más fuerte y él renunciará a su deseo inmediato.

Por el contrario, un niño con más de tres años mostrará sus particulares tendencias conflictivas; por un lado, aparecerán un gran número de necesidades y deseos a largo plazo, que no podrán ser satisfechos de una vez, pero ya no se trata de simples caprichos; por otro lado, la tendencia hacia la realización inmediata de sus deseos está casi completamente controlada.

La explicación de por qué un niño juega debe ser siempre interpretada como la realización ilusoria, imaginaria, de los deseos irrealizables. La imaginación es una

nueva formación que no está presente en la conciencia de un niño muy pequeño, está totalmente ausente en los animales, y representa una forma específicamente humana de actividad consciente. Como todas las funciones de la conciencia, proviene originalmente de la acción. El viejo refrán que dice que el juego del niño es imaginación puede invertirse: podemos decir que la imaginación en adolescentes y niños en edad escolar es juego sin acción..

Es difícil admitir que el estímulo irresistible hacia el juego que tiene el niño sea exactamente el mismo tipo de estímulo afectivo que succionar un chupete para el bebé.

No parece acertado aceptar que el placer derivado del juego preescolar está condicionado por el mismo mecanismo afectivo que la simple succión del chupete. Simplemente porque esto no se correspondería con lo que ya sabemos acerca del desarrollo en la etapa preescolar.

Tampoco es que el juego aparezca como el resultado de cualquier deseo insatisfecho: como el niño quería montar en locomotora y el deseo no fue inmediatamente satisfecho, se fue a su habitación y empezó a jugar con trenes. Nunca sucede de esta manera. El hecho es que el niño no sólo tiene reacciones afectivas distintas para diferentes fenómenos, sino tendencias afectivas generales no predefinidas. Tomemos el caso de un niño con microcefalia que sufría de un agudo complejo de inferioridad: este niño era incapaz de formar parte de los grupos de iguales, había sido tan atormentado por los demás que rompía cada espejo y cada cristal en los que veía reflejada su imagen. Pero cuando era muy pequeño era muy diferente: cada vez que se burlaban de él, tenía una reacción afectiva distinta y las respuestas aún no se habían generalizado. En la edad preescolar el niño generaliza su relación afectiva al fenómeno sin tener en cuenta la situación actual y concreta porque la relación afectiva está relacionada con el significado del fenómeno en el que continuamente se revela su complejo de inferioridad.

El juego es generalmente la satisfacción de los deseos, pero no de los deseos aislados, sino de las emociones generalizadas. Un niño de esta edad es consciente de sus relaciones con los adultos, reacciona afectivamente a ellos, pero en contraste con el niño de más temprana edad, generaliza estas reacciones afectivas (respeta la autoridad de los adultos en general, etcétera).

La presencia generalizada de este tipo de afectos en el juego no significa que el niño entienda por sí mismo los motivos que le atraen del juego ni que lo lleve a cabo conscientemente. Juega sin darse cuenta de los motivos de la actividad del juego. En esto el juego se diferencia sustancialmente del trabajo y de otras formas de actividad. Puede decirse que los motivos, acciones e incentivos pertenecen a una esfera más abstracta y que sólo son accesibles a la conciencia con el paso a la adolescencia. Sólo un adolescente puede explicarse la razón por la que hace esto o aquello.

En cuanto al desarrollo en sí del juego, creo que para establecer los criterios que permitan distinguir la actividad del juego en el niño de otras formas generales de actividad, hay que aceptar que, en el juego, el niño crea una situación imaginaria. Esto es posible a partir de la separación de los campos de visión y significado producida en el período preescolar.

Esta idea no es nueva, ya que la existencia de situaciones imaginarias en el juego siempre ha sido reconocida, pero éstas eran siempre entendidas como uno de los diversos grupos de actividades de juego. La situación imaginaria fue siempre clasificada de síntoma secundario. Para algunos teóricos anteriores, la situación imaginaria no era el atributo diferenciador del juego en general, sino sólo un atributo de un determinado grupo de actividades.

Desde mi punto de vista, existen tres errores fundamentales en este argumento. En primer lugar, existe el peligro de una aproximación intelectualizada al juego. Si el juego es entendido como simbólico, existe el peligro de concebirlo como un tipo de actividad semejante al álgebra en acción; sería transformado en un sistema de signos generalizadores de la realidad actual. Pero aquí no hay nada específico del juego, y supone entender al niño como si fuera un matemático que todavía no puede escribir símbolos sobre el papel, pero que los representa mediante la acción. Es esencial mostrar la conexión con los estímulos en el juego, ya que el juego, desde mi perspectiva, no es nunca, en sí mismo, acción simbólica, en el sentido estricto del término.

En segundo lugar, creo que esta aproximación describe el juego como un proceso cognitivo. Acentúa la importancia del proceso cognitivo, mientras que descuida no sólo la situación afectiva, sino también las circunstancias de la actividad del niño.

En tercer lugar, es vital descubrir exactamente qué aporta esta actividad para el desarrollo; es decir, cómo la situación imaginaria puede contribuir al desarrollo del niño.

En lo relativo a la segunda cuestión, ya he tocado someramente el problema de la conexión con la estimulación afectiva. En la estimulación afectiva que impulsa al juego hallamos el comienzo, no de los símbolos, sino de la necesidad de una situación imaginaria. Si el juego se desarrollara verdaderamente a partir de deseos insatisfechos; si el juego fuera, en última instancia, la realización de las aspiraciones que no pueden ser cumplidas al momento, entonces los elementos de las situaciones imaginarias serían involuntariamente incluidos en la naturaleza afectiva del juego mismo.

Tomemos en primer lugar el segundo ejemplo, la actividad del niño en el juego. ¿Qué implica el comportamiento del niño en una situación imaginaria? Sabemos que existe una forma de juego, diferenciada ya hace mucho tiempo, que aparece en la edad preescolar tardía, y que se considera como desarrollada plenamente en la edad escolar: el desarrollo de juegos con reglas. Un gran número de investigadores, no todos ellos pertenecientes al terreno de los materialistas dialécticos, se han aproximado a éste área siguiendo las líneas recomendadas por Marx cuando decía que "la anatomía del hombre es la llave para la anatomía del mono". Dichos autores comenzaron su investigación sobre el juego temprano a la luz del juego posterior basado en reglas, concluyendo a partir de esto que todo juego que conlleva una situación imaginaria es, de hecho, un juego con reglas. Creo que se podía incluso ir más lejos y proponer que no existe juego sin reglas, ni sin las particulares actitudes del niño hacia ellas.

Para profundizar más en esta idea, podemos tomar cualquier forma de juego que incluya una situación imaginaria. La situación imaginaria contiene ya unas

reglas de comportamiento, aunque éste no sea un juego con reglas formuladas y dadas de antemano. La niña se imagina que es la madre de la muñeca, así que debe obedecer las reglas del comportamiento maternal. Esto fue demostrado claramente por un investigador mediante un ingenioso experimento basado en las famosas observaciones de Sully[1]. Una de las últimas y destacables observaciones hacía referencia al hecho de que los niños pueden hacer que la situación del juego y la situación real coincidan: un día, dos hermanas de cinco y siete años se dijeron una a la otra: "Juguemos a las hermanas". Aquí Sully describía un caso en el que las hermanas jugaban a ser hermanas, es decir, jugaban a la realidad. El experimento mencionado anteriormente basaba su método en el juego de los niños sugerido por el experimentador, que operó con relaciones reales. En algunos casos me ha resultado muy fácil llevar a cabo ese tipo de juegos con niños. Es muy fácil, por ejemplo, hacer que el niño juegue a ser el hijo mientras que la madre es la madre; es decir, jugar a lo que en realidad es cierto. La diferencia vital en el juego, tal y como Sully la describe, es que en el juego la niña intenta ser una hermana. En la vida real el niño se comporta sin reflexionar sobre el hecho de que es la hermana de su hermana. Nunca se comporta con respeto por el simple hecho de que ella es su hermana, excepto quizá en los casos en los que su madre le dice: "Dáselo a ella". Sin embargo, en el juego de las hermanas jugando a ser hermanas, ambas están atentas a la demostración, a la puesta en escena de su parentesco; el hecho de que dos hermanas decidan jugar a ser hermanas las hace adquirir reglas de comportamiento. (Debo ser siempre una hermana en relación a la otra hermana en la totalidad de la situación). Sólo las acciones que respetan esas reglas son aceptables en la situación de juego.

En el juego, se elige una situación que acentúa el hecho de que estas niñas son hermanas: van vestidas de la misma forma, caminan de la mano; es decir, representan todo lo que enfatice su relación como hermanas frente a los adultos y extraños. La mayor, cogiendo a la menor de la mano, le dice sobre el resto de la gente: "esto es suyo, no nuestro". Lo que viene a significar: "mi hermana y yo actuamos de la misma forma, recibimos el mismo tratamiento, pero otras personas son tratadas de forma diferente". Se enfatiza así la igualdad de todo lo que abarca el concepto de hermana que tiene el niño, y esto significa que mi hermana se encuentra en una posición diferente con respecto a mí que con respecto a los demás. Lo que pasa inadvertido para el niño en la vida real se convierte en una regla de comportamiento en el juego.

Pero, ¿qué permanece si el juego es estructurado de manera que no exista situación imaginaria? Las reglas son lo que permanece. El niño se comportaría en dicha situación tal y como la situación dictaría.

Dejando este destacable experimento por un momento y volviendo al juego en general, creo que, dondequiera que haya una situación imaginaria en el juego, existen reglas. No son reglas preestablecidas y cambiantes a lo largo del juego, sino reglas derivadas de la situación imaginaria. De tal forma que imaginar que el niño puede comportarse en una situación imaginaria sin reglas, es decir, igual que se comporta en las situaciones reales, es simplemente imposible. Si el niño juega en el papel de la madre, tiene reglas del comportamiento maternal. El

[1] Ver nota 34 en página 76. (*N.E.E.*)

papel que el niño ejecuta, y su relación con el objeto, si el objeto ha cambiado su significado, siempre se derivará de las reglas; es decir, la situación imaginaria siempre contendrá reglas. En el juego el niño es libre. Pero se trata de una libertad ilusoria.

Mientras que en un primer momento la tarea del investigador era la de revelar las reglas ocultas en todo juego con situación imaginaria, hemos tenido evidencias recientes de que los llamados juegos puros con reglas (jugados en edad escolar y edad preescolar tardía) son esencialmente juegos con situaciones imaginarias: puesto que, al igual que la situación imaginaria debe contener reglas de comportamiento, cada juego con reglas contiene una situación imaginaria. Por ejemplo, ¿qué significa jugar al ajedrez? Crear una situación imaginaria. ¿Por qué? Porque el caballo, el rey, la reina, y así sucesivamente, sólo pueden moverse de una forma específica; porque ganar y perder piezas son conceptos específicamente pertenecientes al ajedrez, etcétera. Aunque esto no sea una sustitución directa de las relaciones de la vida real, es indudable que aquí hay un tipo de situación imaginaria.

Tomemos el juego de reglas infantil más simple. Inmediatamente se convierte en una situación imaginaria, en el sentido de que tan pronto como el juego se rige por una serie de reglas, hay posibilidades reales de acción que quedan descartadas.

Si al comenzar mostrábamos que toda situación imaginaria contiene reglas encubiertas, hemos logrado también demostrar su reverso: que todo juego de reglas contiene una situación imaginaria encubierta. La evolución que se da desde los juegos con una situación imaginaria manifiesta y reglas encubiertas hasta los juegos con reglas manifiestas y una situación imaginaria encubierta, describe la evolución del juego del niño desde un polo hasta el otro.

Todos los juegos con situaciones imaginarias son simultáneamente juegos con reglas y viceversa. Creo que la tesis está clara.

De todas formas, puede haber un malentendido que debería ser aclarado desde el primer momento. El niño aprende a comportarse de acuerdo a ciertas reglas desde los primeros meses de vida. Para un niño muy pequeño esas reglas, como por ejemplo tener que sentarse tranquilo a la mesa, no tocar las cosas de los otros, obedecer a su madre, son reglas que conforman su vida. Entonces, ¿qué es lo específico de las reglas que sigue en el juego? Creo que algunas nuevas publicaciones pueden ser de gran ayuda para resolver este problema. En particular, una nueva obra de Piaget[2] me ha sido de especial ayuda. Esta obra trata sobre el desarrollo de reglas morales en el niño. Una parte está dedicada específicamente al estudio de las reglas de un juego, en el que creo que Piaget resuelve estas dificultades muy convincentemente.

Piaget distingue lo que él denomina dos moralidades en el niño; dos fuentes diferentes del desarrollo de reglas de comportamiento.

Esto se ve con especial claridad en el juego. Como muestra Piaget, algunas reglas le vienen al niño dadas por la influencia de un sólo adulto sobre él. No tocar las cosas de otras personas es una regla enseñada por la madre, o sentarse con

[2] Se trata obviamente de Piaget (1932). (*N.E.E.*)

tranquilidad a la mesa es una ley externa al niño dictada por los adultos. Ésta es una de las moralidades del niño. Otras reglas provienen, de acuerdo con Piaget, de la colaboración mutua entre el adulto y el niño, o entre niños entre sí. Estas son reglas que el propio niño contribuye a establecer.

Las reglas de los juegos, por supuesto, difieren radicalmente de las reglas de "no tocar" o de "sentarse educadamente". En el primer caso, las reglas son creadas por el mismo niño; son sus propias reglas, como Piaget las denomina, reglas de auto-restricción y autodeterminación. El niño se dice a sí mismo: "debo comportarme de ésta o esta otra forma en este juego". Esto es bastante diferente a que el niño diga que algo está permitido y algo no lo está. Piaget ha sacado a la luz un fenómeno muy interesante en el desarrollo moral, algo que él denomina realismo moral. Piaget indica que la primera línea de desarrollo de reglas externas (lo que está y lo que no está permitido) produce realismo moral; es decir, una confusión en el niño entre reglas morales y reglas físicas. El niño confunde el hecho de que es imposible encender la misma cerilla dos veces y la regla de que está prohibido terminantemente encender cerillas, o tocar cristales porque podrían romperse: todos los "esto no" son iguales para un niño muy pequeño, pero su actitud es completamente distinta hacia las reglas que él se impone a sí mismo.[3]

En mi opinión, el papel del juego y su influencia en el desarrollo del niño es enorme. Existen dos argumentos principales que apoyan esta idea. El juego con una situación imaginaria es algo esencialmente nuevo, imposible para un niño de menos de tres años; es una nueva forma de comportamiento en la que el niño es liberado de las constricciones de la situación mediante su actividad en la situación imaginaria.

En gran medida, el comportamiento de un niño pequeño –y por extensión el de un bebé– está determinado por las condiciones en las que la actividad se lleva a cabo, tal y como los experimentos de Lewin y otros han demostrado. El experimento de Lewin con la piedra es un ejemplo famoso.[4]

Se trata de un ejemplo real que muestra hasta qué punto la actividad del niño muy pequeño está limitada por las constricciones contextuales. Encontramos en él un rasgo característico del comportamiento del niño pequeño en cuanto a la actitud que adopta hacia las circunstancias del momento y las condiciones reales de su actividad. Es difícil imaginar un mayor contraste con los experimentos en que Lewin nos mostraba las constricciones situacionales en la actividad que el que observamos en el juego. En el caso del juego, el niño actúa en una situación mental y no visible. Creo que esto es clave para la comprensión de lo que ocurre en el juego. Es en el juego donde el niño aprende a actuar de forma cognitiva,

---

[3] Ya he demostrado en una conferencia anterior la naturaleza de la percepción de las reglas externas de comportamiento en el niño pequeño; todos los "esto no" –sociales (prohibiciones), físicos (imposibilidades por ejemplo, la de encender una cerilla por segunda vez), y biológicos (por ejemplo, no tocar el samovar porque podrías quemarte)– se combinan para formar un sólo "no" situacional, que puede ser entendido como una "barrera" (en el sentido que Lewin da al término). (*N.L.S.V.*)

[4] Vygotski se refiere aquí a la impactante presentación que hizo Lewin en su primera visita a Estados Unidos, donde en un congreso celebrado en Yale en 1922, presentó una película con sus experimentos sobre la enorme dificultad que tiene el niño pequeño para comprender que si quiere sentarse encima de una piedra debe antes volverle la espalda (ver Allport, 1947) Unos fragmentos de los videos con la voz en *off* de Lewin pueden verse en http://psychologie.fernuni-hagen.de/lernportal/Verzeichnisse/Video.html#Affen. (*N.E.E.*)

más allá del ámbito de lo visible, operando sobre tendencias y motivos internos, y no desde los estímulos suministrados por lo externo. Recuerdo un estudio de Lewin sobre el carácter motivador que tienen las cosas para un niño pequeño. En este estudio Lewin concluía que los objetos dictaban al niño lo que éste debía hacer: una puerta demanda ser abierta y cerrada, un escenario ser ocupado, un timbre ser tocado. Es decir, los objetos tienen una fuerza motivadora inherente para las acciones de un niño pequeño y determinan de tal modo su comportamiento que Lewin llegó a crear una topología psicológica[5], llegando a expresar matemáticamente la trayectoria de los movimientos del niño en un campo determinado de acuerdo con la distribución de los objetos dotados de distintas fuerzas de atracción y repulsión.[6]

¿Cuáles son las raíces de las constricciones situacionales sobre el niño? La respuesta descansa en un factor central de la conciencia que es *característico de la niñez temprana: la unión de emoción y percepción*. A esa edad, la percepción no es generalmente un aspecto independiente, sino un aspecto básico inicial de la respuesta afectivo motriz; es decir, cada percepción es en este sentido un estímulo para la actividad. Puesto que toda situación es comunicada psíquicamente siempre a través de la percepción, y en cuanto la percepción no está separada de la actividad afectiva y motora, es comprensible que con la conciencia así estructurada, el niño no puede actuar de otra manera que constreñido por la situación –o el campo– en que se encuentra.

Pero en el juego, los objetos pierden su fuerza motivadora. *El niño ve un objeto pero actúa de manera diferente respecto a lo que ve. Así se llega a una situación en la que el niño comienza a actuar independientemente de lo que ve.* Algunos pacientes con daños cerebrales pierden la capacidad de actuar independientemente de lo que ven. Ello nos permite comprender que la libertad de acción de la que los adultos y los niños más maduros gozan no se adquiere de golpe, sino a través de un largo proceso de desarrollo.

La acción en una situación que no es vista, sino que es concebida a un nivel imaginario y en una situación imaginaria, enseña al niño a dirigir su comporta-

---

[5] Aunque la monografía sobre psicología topológica (Lewin, 1936) apareció un año después de este texto de Vygotski, Lewin llevaba trabajando desde 1912 en ese enfoque. (*N.E.E.*)

[6] Vygotski se refiere aquí a que Kurt Lewin había operativizado el enfoque ecológico de los *entornos específicos* de Von Uexküll, quien había señalado que en el entorno perceptivo propio de una especie (*merkwelt*) no todos los estímulos (sean visuales, auditivos, olfativos, etcétera) tienen la misma importancia para cada especie, sino que algunos de ellos son decisivos para ella y otros no. Trasladando esa idea a su teoría de campo en el comportamiento humano, Lewin formula el concepto de *valencia*, que define la potencialidad selectiva del estímulo, esto es, que sea o no algo a tener esencialmente en cuenta, para bien o para mal, por el ser vivo. El *merkwelt* se organizaría por tanto de acuerdo a estas valencias. Y de igual modo el *wirkungswelt*, pues las posibilidades de actuación ("actuabilidades", recogido en inglés como "effectivities" por Turvey y Shaw, 1977) sobre lo que nos rodea serían también muy distintas: las posibilidades de volar para un ratón o de bucear para una lagartija son distintas a las de un gorrión o un tritón. En las primeras traducciones al español de los psicólogos de la Gestalt y de Lewin, este término se designa como "carácter de demanda" o como "valencia". James Gibson (1979) retoma, probablemente a través de su maestro Koffka, el concepto de Lewin y lo vierte a su teoría: para designar la valencia mantendrá el término alemán de Lewin "Aufforderungscharakter" denominándolo en inglés como "affordance". Para entender el pensamiento de Vygotski es de enorme importancia comprobar cómo éste parte de una definición ecológica del campo psicológico de percepción-acción, y cómo focaliza su atención en los grandes procesos que permiten pasar del campo de lo visible o de lo presente al del significado o de lo representado, mediante diversas *mediaciones*. (*N.E.E.*)

miento, no sólo por la percepción inmediata de objetos o por la situación inmediata que le afecta, sino también por el significado[7] de esta situación.

Los experimentos y la observación cotidiana muestran claramente que a un niño muy pequeño le resulta imposible separar el terreno del significado del campo visual. Este es un hecho muy importante. Incluso cuando el niño tiene dos años, y se le pide que repita la frase "Tania está de pie" cuando Tania está de hecho sentada frente a él, el niño transformará la frase y pronunciará: "Tania está sentada". En algunas enfermedades nos encontramos exactamente con el mismo problema. Goldstein y Gelb[8] describieron un gran número de pacientes que eran incapaces de afirmar algo que no era cierto. Gelb tiene datos de un paciente zurdo que era incapaz de escribir la frase "Puedo escribir bien con la mano derecha". Cuando miraba a través de una ventana en un buen día era incapaz de repetir: "el tiempo hoy es desagradable", pero podía decir: "el tiempo hoy es agradable". A menudo encontramos pacientes con trastornos de habla que les impiden repetir frases sin sentido, como por ejemplo: "la nieve es negra"; mientras que pueden repetir sin problemas otras frases de similar dificultad gramatical y semántica.

En el niño muy pequeño existe una fusión tan íntima entre palabra y objeto, y entre un significado y lo que se ve, que le resulta imposible diferenciar entre el campo del significado y el campo visual.

Podemos observar este mismo proceso en el desarrollo del habla infantil. Si decimos a un niño: "reloj", el niño empieza a mirar y encuentra el reloj; es decir, la primera función de la palabra es la de orientarle espacialmente, aislar áreas determinadas en el espacio; la palabra significa originalmente una localización determinada en una situación.

Es en la edad preescolar cuando por primera vez encontramos una divergencia entre los campos de la visión y del significado. Desde mi punto de vista deberíamos replantear la concepción teórica que sostiene que en la actividad de juego el pensamiento está separado de los objetos, y que la acción nace de las ideas en lugar de las cosas.

---

[7] En los textos de Vygotski aparecen con frecuencia los términos *znachenie* (significado) y *smysl* (sentido). En la siguiente cita sobre el papel del significado en relación con los objetos y las acciones, Vygotski utiliza la palabra *smysl,* que corresponde de manera difusa con nociones cubiertas por los términos castellanos "sentido", "significado", y "propósito", o los ingleses "sense", "meaning", y "purport". En esta traducción, el término *smysl* (que estaría en una visión global más cerca de sentido) ha sido traducido, debido a su empleo concreto, por significado. Es importante aquí comprender el sentido que da a estos términos el propio Vygotski.: "El sentido (*smysl*) de una palabra es el agregado de todos los hechos psíquicos que la palabra suscita en la conciencia. Por consiguiente, el sentido de la palabra es siempre una formación dinámica, variable y compleja que tiene varias zonas de diferente estabilidad. El significado (*znachenie*) es sólo una de estas zonas del sentido, *la zona más* estable, unificada y precisa. La palabra adquiere su sentido en un contexto y, como es sabido, cambia de sentido en los distintos contextos. Por el contrario, el significado permanece invariable y estable en todos los cambios del sentido de la palabra en los distintos contextos. Las variaciones en el sentido de la palabra representan el principal factor en el análisis semántico del habla. El *significado actual de la palabra es inconstante…* En una operación la palabra actúa con un significado; en otra, adquiere un significado distinto […] La palabra aislada tiene un solo significado. Pero *este significado no es más que un potencial que sólo puede ser realizado en el habla viva, y en el habla viva el significado sólo es un sillar del edificio del sentido.*" (Vygotski, 1934/1982/1993, p. 333. Las cursivas son nuestras, y el texto está ligeramente modificado en algunas partes respecto a la versión en castellano citada. (*N.E.E.*)

[8] Adhémar Gelb (1887-1936), psicólogo de la Gestalt, y Kurt Goldstein (1878-1965), neuro-psiquiatra, publicaron a cabo juntos e individualmente numerosas investigaciones sobre lesiones neurológicas en pacientes de guerra cuyas descripciones han sido y son todavía referentes a nivel mundial. (*N.E.E.*)

Si es posible separar el pensamiento de los objetos es porque una pieza de madera empieza a ser una muñeca y un palo de madera se convierte en un caballo. La acción que obedece a reglas empieza ahora a estar determinada por las ideas y no por los objetos en sí mismos. Se produce aquí una inversión tan radical de la relación del niño con la situación real, inmediata y concreta, que nos resulta difícil valorarla en toda su importancia. Porque el niño no hace todo eso de golpe. Es terriblemente difícil para un niño separar su pensamiento (el significado de una palabra) del objeto.

El juego es un estadio transitorio en esa dirección, en el momento crítico en el que un palo de madera –es decir, un objeto– se convierte en un punto de apoyo para separar el significado de caballo de un caballo real. Con ello, una de las estructuras psicológicas fundamentales que determinan la relación del niño con la realidad se ve radicalmente alterada.

El niño no puede aún segregar el pensamiento del objeto; necesita de algo que actúe como punto de apoyo. Eso nos muestra la debilidad del niño: para imaginarse un caballo, necesita definir su acción montando a caballo sobre el palo como punto de apoyo psicológico. Pero incluso así, la estructura básica que determina la relación del niño con la realidad cambia radicalmente en este punto crucial, puesto que cambia su estructura perceptiva. La característica especial de la percepción humana –que tiene su origen a una edad muy temprana– es la así denominada percepción de la realidad. No existe nada análogo en la percepción animal. Consiste esencialmente en el hecho de que uno no ve el mundo simplemente en color y profundidad, sino también como un mundo de significado y sentido. No sólo vemos algo redondo y negro con dos agujas; vemos un reloj, y podemos distinguir uno de otro. Hay pacientes que al ver un reloj, dicen que están viendo algo redondo y blanco con dos finas agujas metálicas, pero no saben que eso que ven es un reloj- han perdido la relación real con los objetos. Así, la estructura de la percepción humana podría representarse como una razón (fracción) en la que el objeto es el numerador y el significado el denominador, lo que expresa la particular relación entre objeto y significado que surge sobre la base del lenguaje. Esto significa que la percepción humana no está formada por percepciones aisladas, sino por percepciones generalizadas. Goldstein decía que esta percepción objetivamente formada y la generalización eran la misma cosa. Ya que, para el niño, en la razón objeto-significado, el objeto domina y el significado está directamente conectado con él. En un momento crucial para el niño, cuando el palo se convierte en caballo, cuando el objeto se convierte en el soporte para llevar a cabo la segregación del significado "caballo" del caballo real, esta razón se ve invertida y el significado predomina, de tal forma que obtenemos: $\frac{\text{significado}}{\text{objeto}}$

Sin embargo, las propiedades de los objetos como tales tienen algún significado; cualquier palo puede ser un caballo, pero, por ejemplo, una postal no puede ser nunca un caballo para un niño. La opinión de Goethe de que en el juego cualquier cosa puede ser cualquier cosa para un niño, es incorrecta. Por supuesto, para el adulto que puede hacer un uso consciente de los símbolos, una postal puede ser un caballo. Si yo quiero adjudicar una sustitución, puedo poner una cerilla hacia abajo y decir: "Esto es un caballo". Y sería suficiente. Pero para un niño no puede ser un

caballo: hay que utilizar un palo; por lo tanto, se trata de juego y no de simbolismo. Un símbolo es un signo, pero el palo no es el signo de un caballo. Las propiedades de los objetos se mantienen, pero se invierte su significado, *i.e.*, la idea se convierte en el punto central. Se puede decir que en esta estructura los objetos se ven movidos desde una posición dominante a una posición subordinada.

Así que, en el juego, el niño crea la estructura significado $\frac{\text{significado}}{\text{objeto}}$ donde el aspecto semántico –el significado de la palabra, el significado del objeto– domina el comportamiento del niño y lo determina. Hasta cierto punto, el significado se emancipa del objeto con el que había estado fundido anteriormente. Se podría decir que en el juego el niño se concentra en el significado segregado de los objetos, pero ese significado no está segregado en su acción real con objetos reales.

De modo que aparece un contradicción interesante, debido a que el niño opera con significados separados de los objetos y acciones, mientras que en la acción real él opera con ambos en fusión. Este carácter transicional del juego es lo que lo convierte en un intermediario entre las constricciones puramente situacionales propias de la niñez temprana y el pensamiento totalmente libre propio de las situaciones reales.

En el juego el niño opera con objetos como si tuvieran significado. Los significados de las palabras sustituyen a los objetos, y así se da una emancipación de la palabra con respecto al objeto. (Un conductista describiría el juego y sus características propias en los siguientes términos: el niño otorga nombres inusuales a objetos ordinarios y designaciones inusuales a acciones ordinarias, aún conociendo las acciones y los nombres reales.)

Separar la palabra de la cosa requiere un punto de apoyo en forma de otro objeto. Pero desde el momento en el que el palo –es decir, el objeto– se convierte en ese punto de apoyo para separar el significado de "caballo" del caballo real, el niño hace que una cosa influya en la otra en la esfera semántica. (Él no puede separar el significado del objeto, o la palabra del objeto, excepto cuando encuentra un soporte en otro elemento determinado; es decir, usa el poder de un objeto para robarle el nombre a otro). Lo que facilita la transferencia del significado es el hecho de que el niño acepta que una palabra es propiedad de un cierto objeto; no ve la palabra, sino el objeto que ésta designa. Para el niño la palabra "caballo" aplicada al palo significa "Hay un caballo"; esto es, el niño ve mentalmente el objeto que existe tras la palabra.

En la edad escolar el juego se transforma en procesos internos, trasladándose al lenguaje interior, a la memoria lógica y al pensamiento abstracto. En el juego, el niño opera con los significados separados de los objetos, pero no opera así en la acción real con objetos reales. Separar el significado de "caballo" del caballo real y transferirlo a un palo de madera (el punto de apoyo material necesario para que el significado no se evapore), actuando realmente con el palo como si fuera un caballo, constituye un estadio de transición vital para llegar a operar con significados. Un niño actúa primero tanto con significados como con objetos, y más adelante se hace consciente de ellos y comienza a pensar precisamente como un niño; antes de adquirir el lenguaje gramatical y escrito sabe cómo hacer las cosas pero no sabe

que las sabe; es decir, no es consciente de ellas o no las domina voluntariamente. En el juego el niño hace un uso inconsciente y espontáneo del hecho de poder separar significado del objeto sin saber que lo está haciendo; no sabe que está hablando en prosa, exactamente de la misma manera en que habla sin prestar atención a las palabras que utiliza.

Así llegamos a una definición funcional de los conceptos, esto es de los objetos, y por tanto a la palabra como parte de una cosa.

Por eso creo que la creación de una situación imaginaria no es un hecho fortuito en la vida del niño; se trata del primer efecto de su emancipación de las constricciones situacionales. Ahora bien, la primera paradoja del juego consiste en que el niño opera en una situación real con un significado alienado. La segunda consiste en que el juego adopta la "ley del mínimo esfuerzo", la línea de mínima resistencia; es decir, el niño hace lo que le más le apetece porque el juego está íntimamente relacionado con el placer. Al mismo tiempo aprende a seguir las líneas del máximo esfuerzo, de la máxima resistencia: subordinándose a sí mismo a las reglas el niño renuncia a lo que quiere, ya que someterse a una regla y renunciar al acto impulsivo y espontáneo constituye el camino para obtener el máximo placer en el juego.

Podemos observar idéntico proceso en los juegos atléticos infantiles. Las carreras son difíciles porque los corredores están dispuestos a correr tan pronto se dice "preparados, listos..." sin esperar al "¡ya!". Es evidente que la clave de las reglas internas es que el niño no actúa regido por sus impulsos inmediatos.

El juego genera en el niño continuas exigencias para que actúe contra su impulso inmediato, es decir, para actuar en la línea de máxima resistencia. "Está claro que quiero salir corriendo ya, pero las reglas del juego me ordenan esperar". ¿Por qué no hace el niño, sin más, lo que espontáneamente desea? Porque la observancia de las reglas de la estructura del juego promete un placer mucho mayor en éste que la realización de un impulso inmediato. En otras palabras, como recordaba un investigador citando a Espinosa: "Una emoción sólo puede ser vencida por otra más fuerte". En el juego, se crea una situación en la que, como Nohl[9] apuntaba, se da un plano emocional dual. Por ejemplo, el niño llora en el juego como un paciente, pero disfruta como un jugador. En el juego el niño renuncia a su impulso inmediato, coordinando cada uno de los actos de su comportamiento con las reglas del juego. Groos[10] describió esto brillantemente. Él piensa que la voluntad del niño se origina en, y se desarrolla desde, el juego con reglas. Si tenemos esto en cuenta, en el simple juego del "hechicero", el niño debe huir del brujo para no ser atrapado, pero al mismo tiempo debe ayudar a su compañero y desencantarle. Si el hechicero le toca, debe detenerse. En cada paso que da el niño afronta un conflicto entre las reglas del juego y lo que él haría si pudiera de pronto actuar espontáneamente. En el juego el niño actúa en contra de lo que quiere. Nohl mostró que el mayor autocontrol del niño se da en el juego. El niño acumula la máxima cantidad de fuerza de voluntad para renunciar a la atracción inmediata que aparece en el juego, en forma de caramelo, porque por ejemplo, según las reglas del juego, no

[9] Autor no identificado. (*N.E.E.*)

[10] Ver nota 3 de página 38. (*N.E.E.*)

está permitido comerlo porque representa algo incomestible. Normalmente el niño experimenta la subordinación a una regla en forma de renuncia a algo que quiere, pero en este caso esa subordinación a una regla y esa renuncia a la acción impulsiva inmediata son las que llevan a una satisfacción máxima.

De manera que se podría afirmar que la principal característica del juego es que es una regla que se ha convertido en un afecto. "Una idea convertida en afecto, un concepto hecho pasión"[11]: el juego, que es el territorio de la espontaneidad y la libertad, constituye el prototipo de este ideal espinosiano. Seguir sus reglas es una fuente de placer. La regla gana porque es el impulso más fuerte (recordemos la frase de Espinosa de que una emoción sólo puede ser vencida por otra más fuerte). De ahí se sigue que tal regla es una regla interna, una regla interna de autorestricción y auto-determinación; no se trata, como apunta Piaget, de una regla que el niño obedece como si se tratara de una ley física. En suma, el juego aporta al niño una nueva forma de deseo, esto es, le enseña a desear poniendo sus deseos en relación con un "Yo" ficticio –en relación con su papel en el juego y con sus reglas. De este modo los mayores logros del niño se hacen posibles gracias al juego, los más grandes logros del niño son posibles en el juego y estos logros se constituirán en el futuro en su nivel normativo de acción real y de acción moral–.

Podemos ahora hacer la misma afirmación sobre la actividad del niño que la que hacíamos sobre sus objetos. De igual forma que tenemos la razón $\frac{\text{objeto}}{\text{significado}}$ también tenemos la razón $\frac{\text{acción}}{\text{significado}}$

Donde antes dominaba la acción, la estructura se invierte, y el significado pasa a ser el numerador, mientras que la acción ocupa el lugar de denominador.

Es importante comprender cómo a través del juego el niño se libera de la acción. Por ejemplo, en lugar del acto real de comer, el niño lo sustituye mediante el simple gesto de sus dedos. Esto es, no se completa estructuralmente la acción misma, sino que se ejecuta sólo la parte de acción que basta para remitir al significado.

Al comienzo de la edad preescolar, la acción domina sobre el significado y sólo es parcialmente comprendida: un niño es capaz de hacer más de lo que es capaz de entender. Es en la edad preescolar cuando por primera vez surge la estructura de acción en la que el significado es lo determinante; pero la acción misma no es algo colateral o un aspecto subsidiario: es un aspecto estructural. Nohl encontró que los niños que jugaban a comer de un plato ejecutaban con las manos acciones que evocaban la acción real de comer, pero resultaba imposible cualquier acción referida a otra cosa que no fuera comer. Eran incapaces de mantener las manos tras de sí sin echarlas al plato, pues este tipo de acciones habrían tenido un efecto destructivo en el juego. El niño no simboliza en el juego, sino que desea; y satisface sus deseos al permitir que las categorías básicas de la realidad pasen a través de su experiencia. Es precisamente por eso por lo que en un juego un día puede ser

[11] Benito de Espinosa (o Baruch Spinoza), *Ética*, Parte III. Algunas traducciones han vertido incorrectamente *affectus* por emoción: es importante señalar que Espinosa, que escribía en latín, utilizaba la palabra *affectus* para designar las modificaciones en la disposición del estado del cuerpo hacia fuera o hacia adentro (ver p. 169 de la versión al castellano de Vidal Peña: Espinosa, 1980, Madrid: Editora Nacional). (*N.E.E.*)

media hora, o que pueden recorrerse cien kilómetros en cinco pasos. Sólo con desear, el niño realiza sus deseos; y pensando, actúa. La acción interna y la acción externa son en el juego inseparables: la imaginación, la interpretación, y la voluntad son procesos internos encarnados en una acción externa.

Lo fundamental es pues ahora el significado de la acción, pero ello no quiere decir que la acción misma sea irrelevante. En una edad anterior la situación era la inversa: la acción era el determinante estructural mientras que el significado era un aspecto secundario, colateral, subordinado. Lo que decíamos sobre la separación entre el significado y el objeto se puede aplicar de la misma manera a las propias acciones del niño. El niño que trota sobre el suelo y se imagina a sí mismo montando en un caballo ha realizado la inversión de la razón $\frac{\text{acción}}{\text{significado}}$ que se ha convertido en la razón $\frac{\text{significado}}{\text{acción}}$

Una vez más, para poder separar el significado de la acción de la acción real (montar un caballo, sin tener la posibilidad de poder hacerlo), el niño necesita un punto de apoyo en la forma de una acción que sustituya la acción real. Y, una vez más, mientras que la acción era el determinante en la estructura "acción-significado", ahora la estructura se invierte y el significado se convierte en lo determinante. La acción retrocede a un segundo plano y se convierte en un punto de apoyo; el significado es de nuevo separado de la acción por medio de otra acción. Es una repetición del proceso que culmina en operaciones basadas únicamente en el significado de las acciones; esto es, en una elección voluntaria, una decisión, un conflicto entre motivos, y en otros procesos muy separados de la satisfacción o realización: que culmina, en resumen, en el desarrollo de la voluntad. De igual manera que el operar con el significado de las cosas lleva al pensamiento abstracto, en las decisiones voluntarias el factor determinante no es el cumplimiento o la realización de la acción, sino su significado. En el juego una acción sustituye a otra igual que un objeto sustituye otro objeto. ¿Qué es lo que hace al niño pasar desde un objeto a otro, desde una acción a otra? Esto se lleva a cabo por el movimiento en el campo del significado –no conectado con el campo visual o con objetos reales– que subordina todos los objetos reales y todas las acciones a sí mismo.

En el juego, este movimiento en la esfera del significado impone su ley: por un lado, es un movimiento en un campo abstracto (un campo que aparece antes de la operación voluntaria con significados), pero el método de este movimiento es situacional y concreto (no es un movimiento lógico, sino afectivo). En otras palabras, aparece el campo del significado, pero la acción que se realiza en él tiene lugar exactamente de la misma manera que en la realidad; en este punto subyace la mayor contradicción genética del juego.

Me quedan por atender tres cuestiones fundamentales. En primer lugar, demostrar que el juego no es un rasgo predominante de la infancia, sino que constituye el eje rector del desarrollo. En segundo lugar, describir el desarrollo mismo del juego; es decir, la importancia del paso desde el predominio de la situación imaginaria al predominio de las reglas. Y en tercer lugar, mostrar las transformaciones internas provocadas por el juego en el desarrollo del niño.

No creo que el juego sea el tipo de actividad predominante en la infancia. En las situaciones cotidianas el niño se comporta de una manera diametralmente opuesta a la manera en que se comporta cuando juega. En el juego, la acción está subordinada al significado, mientras que en la vida real, por supuesto, la acción domina sobre el significado.

De manera que en el juego encontramos –si se quiere– un comportamiento opuesto al comportamiento general del niño. Por lo tanto, no tiene ninguna base considerar el juego como el prototipo de su actividad cotidiana y como la forma predominante en su comportamiento. Este es el mayor error en la teoría de Koffka[12], quien considera el juego como el mundo alternativo del niño. Para Koffka, lo que interesa al niño es una realidad lúdica, mientras que lo que interesa al adulto es una realidad seria. Un objeto dado tiene un significado en el juego y otro significado fuera de él. Para Koffka, en el mundo del niño domina la lógica de los deseos y de la satisfacción inmediata de sus demandas, y no la lógica real. La naturaleza ilusoria del juego es así transferida a la vida. Esto sería cierto si el juego fuera la forma predominante de actividad en el niño. Pero es duro pensar en el insano niño que tendríamos si la forma de actividad de la que hemos estado hablando se convirtiera en la forma predominante de su actividad cotidiana, incluso aunque sólo fuera parcialmente transferida a la vida real.

Koffka aporta una serie de ejemplos para mostrar cómo el niño transfiere una situación de juego a la vida. Pero la transferencia real del comportamiento del juego a la vida real sólo puede ser interpretada como un síntoma de enfermedad. Comportarse en una situación real como si se tratara de una situación ilusoria es el primer signo de delirio.

La investigación ha demostrado que el comportamiento propio del juego en la vida real se da normalmente sólo en el tipo de juegos como aquél en el que las hermanas jugaban a ser hermanas; o cuando los niños se sientan a la mesa para cenar y juegan a cenar; o (como en el ejemplo de Katz) cuando los niños no quieren irse a la cama y dicen: "Vamos a jugar a que es de noche y tenemos que irnos a dormir" y comienzan a jugar a lo que en realidad ya están haciendo, creando, evidentemente, asociaciones que facilitan la ejecución de una acción desagradable.

Por ello creo que el juego no es la forma predominante de actividad en la edad preescolar. Sólo las teorías que mantienen que el niño no tiene por qué satisfacer los requerimientos básicos en la vida, sino que puede vivir en la búsqueda del placer, podrían sugerir que el mundo del niño es el mundo del juego.

¿Podemos suponer que el comportamiento del niño está siempre guiado por el significado, que el comportamiento de un preescolar es tan árido que nunca se expresa con ingenua espontaneidad sólo porque el niño piensa que debería comportarse de otra manera? Este tipo de subordinación a las reglas es bastante imposible en la vida, pero en el juego se hace posible, ya que el juego también crea la zona de desarrollo próximo del niño. En el juego, el niño se encuentra siempre por encima de la media de su edad, por encima de su comportamiento habitual; en el juego es como si sobresaliera una cabeza por encima de sí mismo. El juego contiene de manera concentrada, como si se tratara del foco de una lente de

[12] La crítica de Vygotski se refiere a Koffka (1925). (*N.E.E.*)

aumento, todas las tendencias evolutivas: es como si el niño intentara saltar a través del juego por encima de su nivel actual.

La relación del juego con el desarrollo puede compararse con la que se da entre la instrucción y el desarrollo; pero el juego constituye un soporte mucho más amplio para los cambios en las necesidades y en la conciencia. El juego es también una fuente de desarrollo y crea la zona de desarrollo próximo. En el juego aparecen dos dimensiones decisivas –y lo hacen en el nivel de desarrollo más alto de la edad preescolar–: la acción en el ámbito de la imaginación, en una situación imaginaria; la creación de intenciones voluntarias y la formación de planes para la vida real y de motivaciones voluntarias

En esta etapa el niño avanza en su desarrollo esencialmente a través de la actividad del juego. Sólo en este sentido puede el juego ser considerado como una actividad rectora que determina el desarrollo del niño.

La segunda cuestión era: ¿cómo funciona el juego? Es un hecho destacable que el niño se inicia en una situación imaginaria cuando esta situación imaginaria está muy cerca de la situación real. Tiene lugar una reproducción de la situación real. Por ejemplo, una niña jugando con una muñeca repite casi exactamente lo que su madre hace con ella: el doctor examina a la muñeca, le hace daño y ella llora, pero tan pronto como el doctor desaparece ella introduce una cuchara en la boca de la muñeca.

Esto significa que en la situación real las reglas operan en una forma condensada y comprimida. Hay muy poco de imaginario en la situación. Es una situación imaginaria, pero sólo es comprensible a la luz de la situación real que acaba de tener lugar; es un recuerdo de algo que acaba de suceder. El juego se acerca más al recuerdo que a la imaginación, se trata más de memoria en acción que de una situación imaginaria original. Pero a medida que se desarrolla el juego, observamos un movimiento hacia la consecución consciente de su propósito.

Pero sería incorrecto pensar en el juego como en una actividad sin objetivo; el juego es una actividad llena de propósitos para un niño. En los juegos atléticos se puede ganar o perder, en una carrera se puede llegar el primero, el segundo, o el último. En resumen, el objetivo determina el juego. Justifica al resto de los elementos. El propósito, el objetivo como meta última determina la actitud afectiva del niño hacia el juego. El niño puede estar muy agitado y alterado mientras corre en una carrera y disfrutar poco porque le resulta desagradable tener que correr, y si además es adelantado en la carrera, experimentará aún menor placer funcional. En los deportes, el objetivo del juego constituye un rasgo dominante sin el cual el juego no tendría atractivo, como no lo tiene examinar un caramelo, metérselo en la boca, masticarlo y escupirlo.

En el juego, el objetivo de ganar está establecido de antemano.

Al final del desarrollo aparecen las reglas, y cuanto más rígidas son y más grande es la demanda de esfuerzo para el niño, mayor es la regulación de la actividad y más tenso y desafiante se vuelve el juego. Correr por ahí sin propósito ni reglas de juego se convierte en un juego monótono e insulso que no resulta atractivo para el niño.

Nohl simplificó las reglas del croquet para niños, mostrando cómo esa reducción desposeía al juego de su magnetismo, de modo que perdía sentido para el niño en la misma proporción en que se simplificaban sus reglas. En consecuencia, hacia el final del desarrollo del juego, lo que al principio había permanecido en estado embrionario cobra ahora forma y emerge finalmente en forma de metas y de reglas. Esto ya estaba ahí antes, pero de una forma no desarrollada. Aún tiene que aparecer un rasgo que será esencial en los juegos deportivos: el récord, que también está íntimamente conectado con las metas.

Tomemos el ejemplo del ajedrez. Para un jugador de ajedrez es placentero ganar y desagradable perder el juego. Nohl decía que para un niño es tan satisfactorio llegar el primero en una carrera como para una persona atractiva verse reflejada en un espejo: existe un cierto sentimiento de satisfacción.

Por tanto, en la etapa final de desarrollo en el juego, un conjunto de rasgos originalmente no desarrollados pasan a primer plano: rasgos que al principio habían sido secundarios o casuales pasan al final a ocupar una posición central; y viceversa.

Finalicemos con la tercera cuestión: ¿qué tipo de cambios en el comportamiento del niño pueden ser atribuidos al juego? En el juego el niño es libre, es decir, puede determinar sus propias acciones, empezando por su propio "yo". Pero se trata de una libertad ilusoria. Sus acciones están en realidad subordinadas a un significado definido y el niño actúa de acuerdo con el significado de las cosas.

El niño aprende a reconocer conscientemente sus propias acciones y se hace consciente de que cada objeto posee un significado.

Desde el punto de vista del desarrollo, podemos considerar el hecho de crear una situación imaginaria como un medio para desarrollar el pensamiento abstracto. Creo que el adecuado desarrollo de las reglas conduce a acciones que permiten y hacen posible la división entre trabajo y juego: una división que ya encontramos en la edad escolar y que constituye un hecho fundamental.

Me gustaría mencionar aún otro aspecto, a saber, que el juego es un rasgo característico de la edad preescolar. Como muy plásticamente expresaba un investigador, para el niño menor de tres años el juego es un juego serio; como también lo es para un adolescente, aunque, por supuesto, en un sentido diferente: un juego serio para un niño muy pequeño significa que juega sin separar la situación imaginaria de la situación real.

Para el escolar, el juego empieza a ser una forma limitada de actividad –sobre todo de ejercicio atlético– que, aún cumpliendo un papel específico en su desarrollo, no tiene el mismo significado que tiene para el preescolar.

En un análisis superficial, el juego no guarda mucha semejanza con aquello a lo que conduce; sólo un profundo análisis interno nos permite determinar su trayectoria y su papel en el desarrollo del niño preescolar.

En la edad escolar el juego no desaparece, sino que penetra la actitud hacia la realidad. Tiene su propia continuación interna en la enseñanza y en el trabajo escolares (actividad obligatoria basada en unas reglas). Todos los análisis sobre la esencia del juego han demostrado que en él se crea una nueva relación entre los campos semántico y visual, esto es, entre las situaciones pensadas y las situaciones reales.

Referencias

ALLPORT, G. W. (1947). The genius of Kurt Lewin. *Journal of Personality, 16* (1), 1–10

ESPINOSA, B. DE (1980). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Editora Nacional.

GIBSON, J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.

KOFFKA, K. (1925). *Die Grundlagen der Psychischen Entwicklung. Eine Einführung in die Kinderpsychologie.* [*Fundamentos del desarrollo psíquico. Una introducción a la psicología del niño*]. Zickfeldt: Osterwieck am Harz.

LEWIN, K. (1936). *Principles of psychological topology*. Nueva York y Londres: McGraw-Hill.

PIAGET, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. París: Alcan.

TURVEY, N. T. & SHAW, R. (1977). The primacy of perceiving: An ecological reformulation of perception for understanding memory. En Lars-Göran Nielson (Ed.), *Perspectives on memory research: Essays in honor of Uppsala University's 500th anniversary* (pp. 167-222). Uppsala: Uppsala University Press.

VYGOTSKI, L. S. (1934/1982/1993). Pensamiento y lenguaje. En A. Álvarez & P. del Río, (Eds.), *Obras Escogidas de Vygotski, Vol II. Problemas de psicología general* (pp. 5-361) (Trad. José Mª Bravo). Madrid: Visor Distribuciones. [V.O.: Mislenie i rech. En *Sobranie Sochinenie. Tom 2. Problemi obshii psijologii*. Moscú: Pedagogica].

Lev S. Vygotski

Fragmento de los apuntes de L. S. Vygotski para unas conferencias de psicología de los párvulos*

1933

* En D. B. Elkonin (1978), *Psicologia igri* (pp. 269-276). Moscú: Pedagogica.

Nota de Daniil B. Elkonin a la edición de este texto

Los apuntes de trabajo (manuscritos) que L. S. Vygotski utilizaba para dar conferencias de psicología infantil de la edad preescolar fueron entregados por él al autor de este libro. Las primeras diez tesis están dedicadas a cuestiones generales del desarrollo psíquico y han sido omitidas por carecer de relación directa con los problemas de la psicología del juego. Las menciones a mi nombre en varios lugares está relacionada con la crítica o la evaluación positiva de su informe sobre el juego que precedió directamente a las conferencias de Vygotski. Las invocaciones a Espinosa que se leen en los apuntes se deben a que Vygotski trabajaba seriamente por entonces en las correlaciones entre el instinto y el intelecto. Algunas tesis de Vygotski recogidas en estos apuntes están desarrolladas con más detalle en el acta taquigráfica publicada de su conferencia sobre psicología del juego publicada en *Voprosii Psijologuii*, 1966, 6.

11. Fórmula de la edad preescolar. Por una parte, aparecen una serie de tendencias no cristalizables (nueva formación) +, y por otra, persiste la tendencia a satisfacer en el acto el deseo (base vieja) = *inde*[1] el juego, o sea, la satisfacción ilusoria de los deseos insatisfechos (función de la imaginación).

12. La disparidad de los campos visible y semasiológico es nueva en edad preescolar. Es la base del juego, la creación de situaciones ficticias. Es un nuevo grado de abstracción, arbitrariedad y libertad. *Inde* la imaginación, que es posible únicamente en el plano de abstracción de la situación, de arbitrariedad y libertad, en el plano de la síntesis, o sea, de la creación de ideales de las cosas. La elaboración onírica de las impresiones se basa en el torrente ininterrumpido del habla a través de la unión libre del significado con el objeto (botella caliente-volcán) + cristalización visual del significado. Aspectos centrales y periféricos de la percepción. Vías de destierro y fuga. En el sueño se da la percepción: *à rebours*[2], el significado de la palabra se ve en su lugar: el aspecto del objeto se entiende por su significado, por eso el cuento es posible en edad infantil, tanto en el sentido emocional como en el intelectual. El párvulo vive en el pasado y en el futuro: aparecen las nociones de tiempo y espacio.

13. ¿Es el juego el tipo preponderante o principal de actividad? ¿No será únicamente un espejo de los procesos que transcurren en otros ámbitos? No se puede tomar el reflejo especular por el objeto reflejado, aunque pueda estudiarse el objeto mediante su reflejo especular. La relación del juego con el desarrollo es la del aprendizaje para el desarrollo. Tras el juego están los cambios de necesidades y los cambios de conciencia de carácter más general. El juego es una fuente de desarrollo y crea zonas de desarrollo próximo.

14. Hay que descubrir el trasfondo –emplear los rayos X igual que en el problema de la enseñanza– y pasar al análisis microscópico interno del desarrollo: el cambio en el seno de la estructura celular del tejido se reduce en lo fundamental a aspectos eficientes y semasiológicos, de los que dimanan la abstracción y la arbitrariedad = libertad.

15. En el juego el niño aprende a actuar en situación cognoscitiva, y no visual (*cf.* el asno de Buridán, en Espinosa), determinada por tendencias y razones internas.

Una paradoja del juego es que el niño obra por la línea de la menor resistencia (obtiene gozo), pero aprende a actuar por la de mayor resistencia. Escuela de voluntad y moral.

---

[1] *Inde,* término latino utilizado para designar en el razonamiento lógico un hecho o argumento que sigue a otro: "de donde", "y de ahí". (*N.T.*)

[2] En francés en el original: en sentido inverso, a contrapelo (*N.T.*)

Otra paradoja del juego es que el niño suele acatar la regla, renunciando a lo que desea, y en este caso el acatamiento de la regla y la renuncia a actuar según el impulso directo es el camino hacia la máxima satisfacción (¡cuántos conflictos hay aquí entre las dos satisfacciones, cuántas peleas relacionadas con el juego!). *Kurzum*[3]: el juego ofrece al niño una forma nueva de deseo, o sea, que le enseña a desear, relacionando el deseo con el "yo" ficticio (o sea, con el papel en el juego y su regla), es decir, que en el juego son posibles los logros supremos del niño que serán mañana su nivel medio real, su moral: *cf*. Piaget, pero no *jugement moral*[4], sino la moral en acción. La idea que llega a arrebato es un concepto convertido en pasión: el prototipo de este ideal espinoziano está en el juego, que es el reino de la arbitrariedad y de la libertad. Transferir el problema del juego al del juego en profundidad (lo que hay debajo y detrás de él es el trasfondo) y altura (los adelantos supremos que mañana serán nivel medio es el desarrollo por arriba).

En este sentido, el juego es una formación nueva de la edad preescolar que contiene condensados y reúne como en un foco las tendencias más profundas del desarrollo (submarinas y subterráneas) y las eleva, o sea, intenta dar un *salto vital* al mundo desarrollado de las formas supremas de la actividad específicamente humana contenidas en el medio como fuente evolutiva.

16. La situación sustitutiva en el juego (idea acertada de Elkonin) es el prototipo de todo proceso cognoscitivo (álgebra). Esta idea suya se impone a la teoría de la precedencia del pensamiento egocéntrico. Pero corre el peligro de intelectualismo.

17. Doble plan de corriente eficiente en el juego: emancipación de lo conocido y del arrebato: el niño llora como paciente en el juego (es difícil mostrar cómo se llora) y está contento como participante en el juego. Tipos supremos de voluntad como juego (substituciones del arrebato y la motivación): es fácil ser héroe en el juego, es la forma de heroísmo infantil asequible, al niño. Nuestro heroísmo contiene algo del juego. No la satisfacción producida por los caramelos, sino la específica del juego.

18. El niño aprende en el juego la posibilidad de ser capitán, guardia de tráfico, etcétera.

19. Las nuevas categorías de actitud ante la realidad aparecen en el juego (Elkonin), eso es verdad.

20. El sincretismo no procede del juego (contra Elkonin). Hay distintos niveles de desarrollo (estructura compleja de desarrollo), y corrientes de este proceso a distintas profundidades. Las corrientes determinantes no son las profundas (impulsos), sino las externas (¡¡¡no superficiales!!! en contra de la psicología burda). El juego es el nivel superior del desarrollo del escolar, el de la superficie.

21. Contra Koffka: dos mundos. Un trozo de madera en dos estructuras. El placer, acompañante de la actividad acertada, así como yo quiero. Conocer sin separar de la acción. No se puede desterrar del juego la alegría y la libertad.

---

[3] En alemán en el original: en suma (*N.T.*)

[4] En francés en el original: juicio moral (*N.T.*)

22. La acción en el campo imaginario, en la situación ficticia, y la formación del designio arbitrario, del plan vital y de las motivaciones de la voluntad aparecen en el juego y lo colocan en el nivel superior del desarrollo, lo elevan a la cresta de la ola, lo transforman en el mar de fondo del desarrollo de la edad preescolar que es impulsado hacia arriba por toda la hondura de las aguas, relativamente tranquilas. Eso es lo principal. En el juego, *ecce homo*[5]. Unir esto a la satisfacción de los deseos insatisfechos.

23. El juego es un nuevo aspecto en el desarrollo del habla: el habla en su vertiente de juego encara el desarrollo del *Welt* en vez del *Um Welt*[6] y la voluntad consciente.

La palabra hace libre al hombre. El niño es libre en el juego. Pero es una libertad ilusoria. El juego no muere, sino que entra en relación con la realidad. Tiene su continuación interior en la enseñanza escolar y en el trabajo (actuación obligatoria con la regla) y sus correlatos en la edad preescolar (libertad en la percepción, arbitrariedad, etcétera) pero no se sobrestime la libertad del juego: no todo puede serlo todo.

Wundt sobre la pobreza de la fantasía infantil. Experimentos de Morózova y Piaget. La regla es invulnerable.

24. Fases: el bebé es un campo limpio (no hay juego).

La primera infancia es la unión del campo visible con el semasiológico (*Ernstpiel*)[7] . Hasta la edad de tres años el niño no comprende que el Sol parece pequeño: ilusión de Aristóteles.

El párvulo: divergencia del campo semasiológico exterior y el visible (el juego).

El escolar: aparición del campo semasiológico interior, independiente, pero no superpuesto, sino coordinado con el exterior (juego deportivo).

El adolescente: aparece en la conciencia el *Ernstpiel*.

25. En la teoría de Elkonin no nos apartamos del medio sino que vamos desde el niño mismo (una etapa del desarrollo condiciona la otra): eso es verdad.

26. *Summa summarum*[8]. En el juego vemos el movimiento del niño en el plano puro de los significados, *inde* la libertad, la imaginación, la satisfacción de los deseos, etcétera. Eso es lo principal. Pero vemos eso mismo en la percepción real: la unión de lo visible con el significado-percepción del objeto. Hacia la teoría de la percepción, estrechísimamente ligada con la teoría del juego, de manera que lo uno no se entiende sin lo otro (caminos de destierro y fuga, olfato, constancia, materialidad, arbitrariedad, sistema). En la percepción se unen la imagen visual A con el significado A, y aquí se tiene la unión de la imagen A con el significado B.

---

[5] "He aquí al hombre". Es decir, en el juego es donde está lo esencialmente humano. (*N.E.E.*)

[6] En alemán en el original: *Welt,* el mundo; *Um Welt*, el mundo alrededor, el entorno. (*N.T.*)

[7] En alemán en el original: juego serio. (*N.T.*)

[8] En latín en el original: suma de sumas, resumen de los resúmenes, en resumidas cuentas. (*N.T.*)

Nosotros: ¡si hubiera aquí un caballo!

27. Contribución al juego: 1) No es una función predominante, pero sí orientadora y puede que también desorientadora, o sea, que se desvíe del desarrollo normal; 2) el aspecto afectivo no es un placer, pero no se puede olvidar; 3) el niño menor de 3 años no entiende, en general, los primeros rudimentos de actividad profesional, qué es ser médico o capitán (o sea, sus funciones), sino sólo las funciones de las cosas de los familiares: en el juego aprende el niño a obrar como los adultos y a trabajar, en general; 4) todo juego tiene reglas: ahí está el *quid* de la situación ficticia desde el punto de vista del comportamiento; 5) el niño aprende su en el juego: y creando puntos ficticios de identificación, los centros del "yo": *inde* la naturaleza social del "yo". *Cf. Rollenspiel*[9]; 6) el niño tiene ya su "yo" , pero no se da cuenta, tiene procesos internos, pero no los advierte: la *prise de conscience*[10] de sí y de su conocimiento está en el juego: antes el pensamiento y la cosa estaban unidos, no venían disociados. Aquí, debido a una divergencia entre el campo semasiológico y el visual en que se impone el primero, la idea sobre la cosa se destaca sobre la cosa real y lo que comienza así a actuar, no es la cosa, sino la idea sobre tal cosa, sobre la realidad. Esa es la base de la libertad. El primer paso es el habla. Al habla se llega sólo mediante otros (también a la libertad, que es el resultado de este desarrollo, se llega mediante uno mismo así como mediante otro). El juego viene después del habla. Es curioso que la pérdida de libertad y arbitrariedad vaya acompañada en ciertas patologías por la pérdida de la acción lúdica convencional. Si el centro se halla en la regla, debemos deducir: que hay también una regla exterior (permanecer sentado a la mesa, sin hablar, no tocar las cosas de otros), pero lo que importa para el juego es la regla interna propia, personal (diferencia cardinal de dos reglas morales del niño, según Piaget, por colaboración unilateral y mutua): auto limitación y autodeterminación internas. La toma de conciencia del "yo" en el juego, la toma de conciencia del pensamiento, del "yo quiero" –en el juego–, *cf*. gramática y habla. De ahí:

a) La paradoja del "yo": en el juego alegra lo que quiero yo, la actividad egocéntrica; pero ahí mismo está la limitación desde dentro de su "yo" momentáneo.

b) La regla convertida en arrebato: la diferencia principal estriba en que su efecto positivo triunfa como impulso suyo de lo más vigoroso. *Cf*. Espinosa: el efecto puede ser vencido con un arrebato fortísimo. Eso no puede acontecer en el juego. *Inde* el juego no es la forma predominante de actividad: el niño está 24 horas al día por debajo de sí mismo en el juego. No vence los arrebatos reales.

c) *Ergo*: la significación de la palabra orientada hacia la acción a través de la situación ficticia y la regla. Aquí hay una actitud nueva entre la palabra y la acción. Antes la palabra se insertaba en la situación (función indicativa-atención arbitraria-cambio de la estructura del campo. *Cf*. Köhler: esclavos del campo sensorial), y la situación, mediante la palabra, determinaba las acciones.

---

[9] En alemán en el original: juego protagonizado. (*N.T.*)

[10] En francés en el original: toma de conciencia. (*N.T.*)

Aquí la acción viene del significado de la cosa, y no de la cosa: El *Aufforderungscharacter*[11] pasa al significado de la palabra.

d) Esto es posible únicamente merced al cambio molecular microscópico de la composición misma de la percepción (los movimientos moleculares determinan las propiedades más importantes de las cosas): antes lo principal en la percepción era la figura, o sea, la percepción del objeto = figura/sentido. Aquí vemos la razón inversa: o sea, que la percepción del objeto = sentido/figura. Esto es una transición en el juego. La palabra lleva una orientación bipolar, asentándose con el significado en el pensamiento y con el sentido en la cosa: el paso del sentido al interior, a los procesos y actos propios. Los caminos de fuga se recubren luego de mielina – los procesos ínter centrales modifican los de fuga.

e) Todo juego con regla es una situación ficticia (lo inverso del párrafo primero acerca de que toda situación ficticia es un juego con regla): por ejemplo, el ajedrez, que implica regla, *ergo* la reina y el caballo dictan una conducta distinta que las fichas de madera. Pero en un principio no se tiene conciencia de la regla del juego, hay que descubrirla. Está implícita en el juego con muñecas o muñecos de modo lábil (depende del capricho) y sólo después se toma conciencia de ella, se da explícitamente en los denominados juegos con reglas (en ellos hay que descubrir la situación ficticia implícita).

La línea fundamental del desarrollo del juego va desde las situaciones ficticias manifiestas en que la regla y el objetivo están implícitos, y la ficción, la regla y el objetivo son cambiantes, hasta las situaciones ficticias con reglas y objetivos manifiestos y en que la ficción, las reglas y los objetivos son constantes (el juego a las muñecas –existente asimismo en la actividad prelúdica– y el juego de ajedrez serían dos polos de este eje de desarrollo), o sea, del juego se extrae su esencia.

f) Actitud con el simbolismo: por eso el juego no es simbolismo; el símbolo es un signo, pero una muñeca no es un signo de criatura, sino el resultado de un simbolismo remoto; el sentido separado de la cosa es una vía del pensamiento en base a significados puros separados de las cosas (ideaciones), ideales (conceptos). El juego puramente simbólico es imposible para el niño. *Ergo*: ejemplo de Koffka: dos modos de conducta con un trozo de madera: 1) no de símbolo + la cosa, sino, 2) del significado y la cosa, o sea, la cosa con dos significados, el de muñeca y el de palo; esta es la descripción exacta y

---

[11] En alemán en el original. Literalmente: carácter vocativo. El término, gestaltista, será incluido en la psicología ecológica de Lewin (como *carácter de demanda*), y desde él en las teorías ecológicas de la percepción, como el concepto de *affordance* con el que James Gibson traduce al inglés el *Aufforderungscharacter* (ver nota en la p. 122). Vygotski percibe con claridad el papel de las mediaciones culturales y signos para reestructurar la ecología perceptiva, sin romper con ello la unidad funcional biológica ni entrar en otros formalismos dualistas que desembocan inevitablemente en mentalismo. Su intuición, aún subexplotada por los modelos ecológicos de la psicología de la percepción, va más allá de la concepción gibsoniana –que no distingue *affordances* naturales y culturalmente mediadas– y por tanto no aborda la ontogénesis de la percepción como un proceso de construcción cultural, en base a instrumentos psicológicos culturales, de los perceptos, ligado al desarrollo intelectual y emocional de todo el sistema funcional. Para una valoración de la orientación ecofuncionalista de la teoría de Vygotski, ver: del Río y Álvarez (2007), Inside and outside the *Zone of Proximal Development.* An eco functional reading of Vygotsky. En H. Daniels, M. Cole y J. V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (pp. 276-303). Cambridge, MA: Cambridge University Press. (*N.E.E.)*

adecuada del juego: *ergo* no dos mundos y dos estructuras, sino un solo mundo.

g) La sensación de las emociones: así pues, el niño no simboliza en el juego, sino que desea, satisface el deseo, hace pasar por la emotividad las categorías fundamentales de la realidad –*cf*. el tiempo–; el día, la media hora, están representados de otra manera en el juego; el espacio: en el juego cinco pasos son cien verstas, etcétera. Cuando el niño desea, satisface; cuando piensa, actúa; la acción interior es inseparable de la exterior; la imaginación y el entendimiento y la voluntad, o sea, los procesos internos volcados en la acción exterior.

h) El juego, como tipo de actividad y desarrollo de las funciones psicológicas superiores (que también es sociogénesis) es una unidad de contrarios. La contradicción del juego es la actividad libre, es decir, arbitraria, toda en poder del arrebato, de manera que estaba considerada como instinto, o sea, en forma arbitraria e inconsciente, lo interior en lo exterior, es decir, una contradicción de sus funciones psicológicas (básicas y directas, naturales) con su sistema y tipo de actividad (libre, arbitraria) se resuelve en la transición al habla interior y las funciones psicológicas superiores: esa es la causa del desarrollo de estas nuevas formaciones de la edad escolar en el juego. El moro ha cumplido su misión y se puede retirar.

Adición al punto e: relaciones entre las funciones y el juego. La vía que va desde el juego a los procesos internos en la edad escolar es el habla interna, la integración, la memoria lógica, el pensamiento abstracto (sin cosas, pero con conceptos); esa es la vía principal del desarrollo; quien comprenda esta conexión comprenderá lo esencial en la transición de la edad preescolar a la escolar.

El niño opera en el juego con significados separados de las cosas, pero inseparables de la acción real con los objetos reales; ahí está la contradicción, pero la lejanía entre la significación del caballo y el caballo real y entre la transferencia de esa significación a un palo (punto de apoyo objetal, de lo contrario el significado se volatiliza, se esfuma) y la actuación real con el palo como si fuera un caballo (o sea, que el niño obra primero con los significados como si fueran cosas y luego toma conciencia de ellos y comienza a pensar; o sea, igual que antes posee conocimientos del lenguaje gramatical y escrito, sin saber que los posee, es decir, ni toma conciencia ni los domina de manera arbitraria, ahora posee los significados, opera con ellos, pero sin saberlo ni operar arbitrariamente con ellos; el niño no separa consciente y convencionalmente el significado de caballo del caballo real, pero quiere ser jinete y disfruta involuntariamente de poder separar el significado de la cosa, o sea, no sabe lo que hace; no sabe que habla en prosa = *cf.* Luria: la teoría del cristal, no advierte la palabra, *inde* la definición funcional de los conceptos, o sea, de las cosas, *inde* la palabra es parte de la cosa; otro tanto sucede con los significados; en la edad escolar; la comprensión del cristal –habla– y la comprensión epidérmica de los significados) es una etapa transitoria necesaria para la operación con significados.

Si a la edad de año y medio el niño hace el descubrimiento de que cada cosa tiene nombre, en el juego descubre que cada cosa tiene su sentido, que cada palabra tiene un significado que puede sustituir a la cosa. La integración se basa en la emancipación de la palabra de la cosa en el juego (el behaviorista describiría el juego y su propiedad característica: el niño denomina las cosas ordinarias con

nombres extraordinarios (palabras), sus acciones ordinarias con denominaciones inusitadas a pesar de que conoce los nombres verdaderos) y las significaciones de las palabras en el lenguaje interno. Pero igual que el distanciamiento entre la palabra y la cosa necesita un punto de apoyo en forma de otra cosa, se conserva en el habla interior, como punto de apoyo, la estructura física de la palabra.

Pero lo más importante está en esto:

En el momento en que el palo, o sea, la cosa, deviene en punto de apoyo para separar la significación de "caballo" del cuadrúpedo real, el niño no puede separar el significado de la cosa o de la palabra que la significa sino encontrando un punto de apoyo en otra cosa, o sea, sustrayendo con la fuerza de una cosa la denominación de otra; el cambio de significados es la expresión de esta debilidad del niño, que obliga a una cosa como si dijéramos a influir en otra en el campo semasiológico. Esta transferencia está facilitada por el hecho de que el niño toma la palabra por una propiedad de la cosa, no ve la palabra (teoría del cristal), sino que ve tras ésta la cosa significada. En el plano de la correlación objetal y de la función indicativa, la palabra "caballo", referida al palo, significa: "el caballo está allí", o sea, mentalmente ve la cosa tras la palabra.

Lo mismo sucede respecto a la acción propia del niño: el chiquillo que se zarandea sin moverse del sitio y se imagina que galopa montado en un caballo subvierte en su punto crucial la estructura de la acción/sentido.

De nuevo, para arrancar de la acción real el sentido de la acción (ir a caballo sin tener la posibilidad real de hacerlo), necesita un punto de apoyo en forma de acción sustitutiva de la real. Pero de nuevo, si antes lo determinante de la estructura acción/sentido fue la acción, ahora la estructura se da la vuelta y es el sentido/acción lo que se relega a segundo plano y se convierte en punto de apoyo (de nuevo el sentido se separa de la acción con la ayuda de otra acción) y no más. Es de nuevo un punto crítico de la operación pura con los sentidos de las acciones, o sea, de la elección voluntaria, de la solución, de la pugna de las motivaciones y restantes procesos separados bruscamente de su cumplimiento. Es decir, que el camino a la voluntad, igual que en los casos de la cosa y el sentido, es el camino a la meditación. La solución voluntariosa es la culminación del momento de indeterminación: *cf*. mis experimentos [sobre el proceso] de elección y [sobre el mecanismo] de sorteo desde un punto de vista nuevo. El cumplimiento por suerte es más dificultoso (por ser ciego) que por elección consciente, o sea, que echar suertes no es lo superior en la voluntad.

Inde en la psicología ingenua se ha ido madurando una comprensión del proceso, o sea, del sentido del recuerdo, que pasa a los procesos psicológicos superiores, o sea, en la ontogenia tras la palabra el signo pasa a ser como signo para uno mismo, y en la filogenia un nexo para la palabra (?).

La acción adquiere por primera vez sentido en el juego: o sea, se toma conciencia de ella. La acción substituye otra acción, igual que la cosa otra cosa. ¿Cómo transforma el niño una cosa en otra o una acción en otra? Mediante el movimiento en el campo semasiológico no ligado con el campo visible, con cosas reales que se supeditan a todas las cosas y acciones reales. Este movimiento en el campo semasiológico es lo más importante del juego: por una parte, es movimiento en el

campo abstracto (el campo de los significados surge antes que las operaciones arbitrarias con las significaciones), pero el modo de moverse es situacionista, concreto (o sea, no lógico, sino eficiente). La aparición del campo semántico, pero con movimiento como si fuera real, es la contradicción genética principal del juego.

Lev S. Vygotski

Psicología de la creatividad del actor*

1932

---

* K voprosu o psijologii tvorchestva aktera.
En P. M. Jakobson (Ed.) (1936), *Psijologiya specificheskij chuvstv aktera* [*Psicología de los sentimientos escénicos del actor*](pp. 197-211). Moscú: GIZ.
En L. S. Vygotski (1984). *Sobranie sochinenii. Tom 6. Nauchnoe nasledstvo* (pp. 319-328). Moscú: Pedagogica.

El problema de la creatividad teatral y el de la psicología del actor es antiguo y a la vez completamente nuevo. Parece que no ha habido nadie relacionado con el teatro, ni un solo crítico ni formador teatral de cierta entidad que no haya planteado, de una u otra forma, el problema y que no haya adoptado alguna perspectiva determinada de la psicología del actor en su propia práctica interpretativa o pedagógica. Muchas personalidades del teatro han propuesto extraordinarios sistemas de interpretación teatral en los que se materializaban tanto sus personales aspiraciones artísticas como los cánones del estilo y, especialmente, sistemas prácticos de la psicología expresiva del actor. Citemos como ejemplo el conocido sistema de K. S. Stanislavski, aunque desgraciadamente carezcamos por el momento de una formulación teórica completa.

Al revisar los orígenes de la psicología teatral vemos que nos remiten a un pasado lejano y que nos plantean problemas que han preocupado durante siglos de una u otra manera a las mejores mentes del teatro y que resultan de muy difícil solución desde el propio campo teatral. Una de ellas es la que Diderot plantea con su famosa "paradoja del actor"[1] [2] con la que se anticipa a los debates más candentes que enfrentan a los actuales sistemas teatrales; aunque a él, a su vez, se le habían adelantado formulando el problema todo un conjunto de pensadores que, al ocuparse del teatro lo plantearon de manera algo distinta, aunque en el mismo nivel que él lo hace.

Hay en esta formulación una cuestión de fondo, y es que cuando uno se adentra en el estudio de su desarrollo histórico se convence inevitablemente de que el problema está en la esencia misma del trabajo creativo del actor y en cómo se nos hace comprensible, comprensión que se guía aún por el asombro ingenuo ante un fenómeno psicológico nuevo.

Vemos pues que, a pesar de todos los cambios, la paradoja de la emoción del actor ha mantenido su lugar central en los sistemas teatrales y en las conceptualizaciones sobre la psicología del actor. A ese problema central se le añaden hoy nuevas vías de investigación. La profesión del actor se sitúa así en el marco general de la psicología de las profesiones, y dentro de ésta la psicotecnia como princi-

---

[1] Denis Diderot (1713-1784), filósofo francés, representante de la Ilustración y autor de varias comedias. La *Paradoja sobre el actor* está escrita entre 1770-1773, con redacción definitiva fechada en 1778 y publicada por primera vez en 1880. Es una reflexión sobre la naturaleza de la maestría del actor escrita en forma de diálogo, que era la preferida por Diderot y basada en un folleto de autor desconocido que trataba del actor inglés Garrick, con quien Diderot polemiza en la obra. (*N.E.R.*)

[2] En la reciente traducción al castellano, el término "actor" ha sido traducido como "comediante". Nosotros respetamos aquí la acepción más actual de actor. La obra publicada en castellano recoge también las cartas de Diderot a dos actrices a las que se refiere Vygotski más adelante (Diderot, 1880/2003). (*N.E.E.*)

pal aproximación. Así, el problema que habitualmente constituye el principal foco de atención es cómo se deben desarrollar determinadas cualidades y rasgos generales de las capacidades humanas para asegurarle a la persona que las posee el éxito en la creación teatral. Se crean tests para detectar la fantasía, la motricidad, la memoria verbal, la sensibilidad del actor y, a partir de ellos, se define un profesiograma del trabajo de actor siguiendo los mismos criterios por los que se elaboran psicogramas análogos para cualquier otra profesión. Posteriormente, mediante la selección sobre las pruebas realizadas en base a las cualidades definidas, se eligen para la tarea o el trabajo a las personas que mejor se corresponden con el perfil establecido.

Sólo muy recientemente hemos observado un nuevo planteamiento que puede suplir las carencias de una y otra aproximación a partir de nuevos enfoques de la psicología del actor. La vía mas sencilla para lograr ese nuevo enfoque puede ser la de contraponer las dos vías anteriores: aparte del vicio metodológico de partida propio de cada una de ellas –vicios en cierta medida contrarios en uno y otro sistema–, ambas comparten sin embargo un defecto común: su radical empirismo. Es decir, ambas parten de lo que se aprecia en la superficie, de constatar hechos directamente captados, elevándolos al nivel de descubrimiento científico de una realidad.

Este empirismo es comprensible si vemos que quienes se ocupan del teatro tropiezan con frecuencia con un conjunto de fenómenos muy específicos y de gran relieve en el ambiente cultural. Pero, a pesar de que en el teatro afrontamos hechos de un carácter muy especial como son las creaciones dramáticas de los grandes maestros, el significado científico de esos materiales no puede ir más allá de lo que permite la recolección de los datos reales y de las reflexiones de carácter general sobre el problema. Ese mismo empirismo radical caracteriza las investigaciones psicotécnicas sobre el trabajo del actor, igualmente incapaces de elevarse sobre los datos reales y de integrarlos en una interpretación general previamente planteada, teórica y metodológicamente, como una auténtica hipótesis científica.

Aparte de esa deficiencia común, hemos dicho que cada una de estas dos posiciones tiene su propio defecto. Los sistemas de tradición escénica arrancan del actor y de la pedagogía teatral a partir de las observaciones recogidas durante los ensayos y las interpretaciones directas en el espectáculo y constituyen en general grandes generalizaciones extraídas de la experiencia de los directores de escena y de los actores. Estos sistemas de tradición escénica consideran como central las características específicas, establecidas mediante aquellas impresiones que sólo siente o percibe el actor, situándose así al margen de las regularidades psicológicas generales y olvidando que la psicología del actor sólo es y puede ser una parte de la psicología general –tanto en el sentido científico-abstracto como real-concreto de la palabra– y que en ese marco y sólo en ese deben ser interpretadas todas las características psicológicas. Y en los casos en que estos sistemas tratan de apoyarse en la psicología general se invocan relaciones más bien casuales, parecidas por ejemplo a la relación que se da entre el sistema de Stanislavski y el sistema psicológico de T. Ribot.

Los sistemas de investigación psicotécnica por el contrario no tienen en cuenta las características específicas de la psicología del actor y contemplan la creativi-

dad de éste como una simple combinación específica de las cualidades o capacidades psicológicas generales que se presentan en cualquier profesión aunque en combinaciones distintas. Olvidan con ello que la actividad del actor es una actividad con procesos psicofisiológicos específicos y que sin analizar éstos en toda su riqueza estructural diluimos el problema de la creatividad en una descripción psicotécnica banal en la que se nos escapa aquello que es realmente peculiar de la psicología del actor.

El enfoque nuevo trata de ir más allá de uno u otro empirismo radical y de comprender la naturaleza de la psicología del actor en toda su originalidad cualitativa, aunque integrándola en la perspectiva de las leyes psicológicas más generales. Con ello el problema se nos aparece de otra manera: de abstracto pasa a concreto.

Los testimonios de los actores de una u otra época eran siempre considerados desde la óptica eterna y autosuficiente del teatro; ahora las investigaciones se acercan a esos testimonios como a un hecho histórico que debe ser interpretado en la complejidad de todos sus condicionantes históricos. La psicología del actor se formula como uno de los problemas de la psicología concreta[3] y muchos de los planteamientos irreconciliables de la lógica formal, muchas de las contradicciones entre los diferentes sistemas en el nivel abstracto y que cuentan en ambas posiciones con el respaldo de evidencias reales, pasan a poder explicarse como contradicciones históricas vivas y concretas entre distintas formas de creatividad actoral, que varían de una época a otra y de un tipo de teatro a otro.

Así, la paradoja de Diderot sobre el actor consiste en que este último expresa en la escena fuertes pasiones psicológicas consiguiendo que la audiencia alcance la máxima conmoción emocional, mientras que él mismo permanece al margen de esa pasión representada. La tesis última de Diderot podría expresarse así: ¿es necesario que el actor experimente en sí mismo lo que representa o constituye su interpretación la *mónada* máxima, la que imita la imagen ideal? El estado interior del actor durante la representación escénica es por tanto el nudo del problema. ¿Debe el actor vivir su papel o no? Pese al vivo debate que ha acompañado al asunto, el planteamiento mismo de la cuestión implica un consenso unánime. Ambas cosas, como el propio Diderot sabía cuando contraponía la interpretación de dos actrices, Cleron[4] y Dumenille[5], como representantes de los dos sistemas posibles de interpretación teatral. Desde el reenfoque que proponemos, la paradoja y su contradicción se resuelven gracias al enfoque histórico de la psicología del actor.

Como expone lúcidamente Diderot "antes de decir: 'está llorando, Zaida', o 'quédate ahí hija mía', el actor se escucha a sí mismo un buen rato, como se escucha también en el momento mismo en que nos conmueve, y su talento no consiste tanto en sentir como los personajes, cuanto en transmitir sutilmente los rasgos

---

[3] Ver en este volumen "Psicología Humana Concreta". (*N.E.E.*)

[4] Cleron es un pseudónimo de C. H. Leris des Lathud (1723-1803), actriz dramática francesa que interpretaba las tragedias de Corneille, Voltaire y Racine. De ella opinaba Diderot que no se identificaba con sus personajes. (*N.E.R.*)

[5] Dumenille es un pseudónimo de María Francisca Marchand (1711-1803), actriz dramática francesa que interpretaba asimismo tragedias de Racine, Corneille y Voltaire. Diderot la contrapone a Cleron porque considera que ella sí que se identificaba con sus personajes. (*N.E.R.*)

externos que caracterizan el sentimiento y engañar así al público. Sus gritos de aflicción se reflejan con toda precisión en su oído, sus gestos de desesperación están fielmente impresos en su memoria de cuando los aprendió antes ante el espejo. Sabe con toda precisión en qué instante sacar el pañuelo y cuándo derramar sus lágrimas. Podemos esperarlas justo en cierta palabra, en cierta sílaba, ni antes ni después. Esa trémula voz, esas entrecortadas palabras, ese sonido ahogado o desfalleciente, las rodillas que ceden, el desmayo, o el arrebato de violencia, son pura imitación, una lección aprendida de memoria, una mimesis patética, una *mónada* admirable." (Diderot, 1936, pp. 576-577).

Como Diderot dice, tanto las pasiones como las expresiones del actor forman parte por igual de su sistema de declamación y están subordinadas a una ley de unidad, de modo que su selección y distribución obedecen a un conjunto armónicamente definido.

Pero la paradoja de Diderot confunde la esencia de dos cosas que se parecen mucho pero no son exactamente lo mismo. Se refiere Diderot en primer lugar a la naturaleza ideal y supraindividual de las pasiones que transmite el actor desde la escena, que serían pasiones e impulsos idealizados del espíritu, no sentimientos naturales y reales de uno u otro actor concreto; serían sentimientos artificiales, producto de la capacidad creativa del hombre y que por lo mismo deberían considerarse como creaciones artificiales igual que lo son una novela, una sonata o una estatua. Ese contenido artificial, creativo, las diferenciaría de las sensaciones correspondientes del actor en cuanto persona. Y así afirma Diderot: "Tanto el gladiador de la antigüedad como el gran actor, y uno a semejanza del otro, no mueren como se muere en la cama. Para agradar al público deben representar ante éste una muerte diferente, y el espectador siente que la verdad desnuda, sin artificios, de las acciones sería plana y desmerecedora de la poesía del conjunto." (*ibid*., p. 581).

Pero los sentimientos del actor no sólo serían distintos de los sentimientos reales de la vida en cuanto a su contenido –artificial y creativo–, sino también en cuanto a su forma, en las conexiones y secuencias formales que definirían su desarrollo concreto. Y así dice Diderot: "no me resisto a contarles, como ejemplo, el caso de un actor y de su esposa que habían llegado a odiarse en la vida real pero que representaban en el escenario los papeles de dos enamorados afectuosos y apasionados. Hasta ese momento desgraciado de su relación real, estos dos actores no habían estado tan magníficos en la representación de sus papeles, no habían conseguido aplausos tan prolongados en el público. Decenas de veces interrumpían los espectadores la escena con aplausos y gritos de admiración. Sucedía esto en la escena tercera del IV acto de la obra de Molière *Le dépit amoureux.*" (*ibid*., p. 586). Recoge luego Diderot el diálogo entre el actor y la actriz, que él denomina doble escena: escena de los enamorados y escena de los cónyuges. La escenificación de la declaración de amor se solapa sobre la de la riña familiar, y en ese entrelazamiento halla Diderot la mejor demostración de su tesis (*ibid*., pp. 586-588).

Ya hemos dicho que la posición de Diderot se fundamenta en hechos y en ello está su sentido, su valor permanente de cara a una futura teoría científica sobre la creatividad del actor. Pero también encontramos hechos de sentido contrario. Aunque, dicho sea de paso, no tienen por qué desmentir en nada a Diderot. Con-

sisten estos hechos en que en la realidad encontramos otro sistema de distinta naturaleza para interpretar las vivencias del actor en el escenario. Demostrémoslo con un ejemplo cercano: la práctica escénica de la escuela de Stanislavski. Esta existencia de modelos contrarios, insoluble desde un enfoque metafísico del problema como el de la psicología abstracta, no impide una posible solución si la enfocamos desde un punto de vista dialéctico.

Ya hemos dicho que el nuevo planteamiento aborda la psicología del actor como un problema de psicología concreta. No son en este caso las leyes, inmutables y eternas, de la naturaleza de las vivencias del actor en el escenario las que proporcionan los criterios principales, sino las leyes históricas que permiten explicar la construcción de las distintas formas y sistemas de interpretación teatral. De ahí que encontremos aún muchos psicólogos que, ignorando el problema planteado por la paradoja de Diderot, tratan de resolver el problema en un plano abstracto y prescindiendo de las formas históricas concretas de teatro cuya psicología se analiza. Pero la premisa fundamental de cualquier investigación de orientación histórica en este asunto es que la psicología del actor expresa la ideología social de su época, y la idea asociada de que esta ideología ha cambiado durante el desarrollo histórico humano en la misma medida en que lo han hecho las formas externas del teatro, su estilo y su contenido. La psicología del actor del teatro de Stanislavski es más diferente de la del actor de la época de Sófocles de lo que un edificio actual se diferencia de un anfiteatro de la antigüedad.

La psicología del actor no es una categoría biológica, sino que pertenece al rango de las categorías históricas y de clase. Esta es la tesis central de las nuevas investigaciones, la que determina el enfoque de la psicología concreta del actor. No son pues las estructuras biológicas las que determinan en primer lugar la naturaleza de las vivencias dramáticas del actor. Éstas forman parte más bien de la compleja actividad de la creatividad artística, que tiene una función social y de clase concreta, condicionada históricamente por el estado concreto de desarrollo psíquico de una clase y una época determinada. Por tanto, las leyes que puedan explicar ese cruce de pasiones, esa mezcla de los sentimientos del papel con los del actor, deben formularse en primer lugar en el nivel de la psicología histórica y no en el de la natural (biológica). Sólo tras ese paso podemos plantear la cuestión, desde la perspectiva de las estructuras biológicas de la psique, de cómo se ha hecho viable una u otra forma histórica de interpretación artística.

Lo que determina las sensaciones del actor en la escena no es, por consiguiente, la naturaleza de las pasiones humanas, que sólo ofrece las posibilidades necesarias para que surjan toda una serie de diversas y cambiantes formas de encarnadura escénica de las representaciones artísticas.

Junto con ese reconocimiento de la naturaleza histórica del problema llegamos a la conclusión de que en el estudio del teatro estamos ante un problema basado en una doble consideración de los prerrequisitos sociales.

En primer lugar y al igual que cualquier otro fenómeno psicológico, la interpretación del actor forma parte de la realidad psicosocial que deberá por tanto y en primer lugar estudiarse dentro de esa realidad global de la que forma parte. Deberemos desvelar qué función desempeña la representación escénica en una época concreta y para una clase concreta, cuáles son las fuerzas fundamentales

sobre las que se basa la influencia del actor sobre el espectador definiendo así la esencia social que explica concretamente en ese caso las sensaciones dramáticas que provoca tal forma teatral.

En segundo lugar cuando nos referirnos a las vivencias del actor, y admitiendo una explicación histórica del problema, no queremos hablar tanto del contexto psicológico individual cuanto del contexto psico-social en que se sitúan esas vivencias. Como afirma acertadamente un dicho alemán, las vivencias del actor no son tanto los sentimientos del "yo" como del "nosotros". El actor crea en la escena sensaciones, sentimientos y emociones impersonales que pasan a ser emociones de toda la audiencia. Antes de adquirir encarnadura objetiva en el actor fueron estructuradas literariamente y estaban ya en la conciencia social, suspendidas en su atmósfera.

La angustia de *Las tres hermanas*, de Chéjov, que reconstruyen en el escenario los actores del Teatro del Arte[6] pasa a ser una emoción compartida por todo el público en la medida en que responde en muy alto grado a la estructura cristalizada del sentimiento en amplias capas sociales para las que la expresión escénica de ese sentimiento constituye un medio para reconocerse e interpretarse a sí mismas a través del arte.

Vemos así, bajo una nueva luz, qué significado tiene ese reconocimiento que los actores tienen de su propia interpretación. Y podemos atribuir en primer lugar un significado muy limitado a este tipo de datos. No es que ese reconocimiento por el actor de sus propios sentimientos, los datos de autoconciencia de su estado anímico, pierdan su importancia para la investigación de la psicología del actor, pero sí dejan de ser la fuente única de juicio, el criterio universal para determinar la naturaleza de esos sentimientos. Esos datos pueden mostrar cómo percibe el actor sus propias emociones y cómo se relacionan éstas con la estructura de su personalidad, pero no nos desvelan completamente la naturaleza de esas emociones. Son datos reales, pero parciales, que iluminan sólo un plano del problema, el de la autoconciencia del actor. Para extraer de esos datos todo su valor científico es preciso comprender qué parte de la totalidad del fenómeno reflejan. Debemos comprender la psicología de uno u otro actor en su específica contingencia histórica y social. Veremos entonces con claridad la relación armónica que existe entre la forma de una expresión dramática concreta y el contenido social que se transmite al público mediante esa vivencia del actor.

No podemos olvidar que las emociones de los actores, en cuanto constituyen hechos artísticos, se salen del marco de su personalidad y forman parte del diálogo emocional entre actor y público. Las emociones del actor sufren lo que F. Paulhan[7] llamaba con acierto una "feliz transformación de los sentimientos". Sólo se

---

[6] *Las tres hermanas* es una obra de A. P. Chéjov que se representó por primera vez en 1901 en el Teatro Artístico de Moscú (MJT) con realización de K.S. Stanislavski y V.I. Nemiróvich-Dánchenko. (*N.E.R.*)

[7] Frederic Paulhan (1856-1931), Psicólogo francés que se ocupó de la psicología de diversos aspectos cognoscitivos y también de la psicología de los afectos. Sobre la posición de Vygotski respecto al trabajo de Paulhan, ver *Pensamiento y lenguaje* [En L. S. Vygotski (1993), *Obras Escogidas, Vol. II*, pp. 9-348. Madrid: Visor Distribuciones]. (*N.E.E.*)

hacen comprensibles cuando son incluidos en el sistema psico-sociológico más amplio del que forman parte. No podemos separar por tanto el problema de la naturaleza de las vivencias dramáticas del actor, en su aspecto formal, de su contenido específico, que está formado integralmente con la imagen escénica, la actitud, el interés que su imagen suscita, si significado psico-social, y la función que tiene la vivencia del actor en ese caso concreto. Por ejemplo, las vivencias de un actor que intenta ridiculizar un sistema de imágenes psicológicas y cotidianas concreto serán distintas de las que tiene un actor que trata de hacer apología de ellas.

Nos acercamos con esto a un aspecto psicológico muy importante cuya indefinición, a mi modo de ver, ha provocado muchas incomprensiones del problema que tratamos. Por ejemplo, la mayoría de los comentaristas del sistema de Stanislavski han identificado éste, en su vertiente psicológica, con las tareas estilísticas a las que inicialmente servía, es decir, con su propia práctica teatral. Es cierto que la práctica teatral en su integralidad es justamente la expresión concreta de este sistema, pero no agota su contenido, que puede canalizarse hacia otras manifestaciones; de hecho la práctica teatral no expresa toda la riqueza del sistema. Ye. B. Vajtángov[8], cuyas preocupaciones estilísticas tan claramente se distinguen del inicial naturalismo del Teatro del Arte, dio ya un paso para diferenciar el sistema de Stanislavski de su expresión concreta, pues reconocía su propio sistema como una aplicación de las ideas básicas de Stanislavski a los nuevos cometidos estilísticos.

Podemos apreciarlo en su trabajo de puesta en escena de *La princesa de Turandot*[9]. Vajtángov no quería limitarse a transmitir el contenido del cuento, sino reflejar desde la escena una aproximación irónica y actual hacia ese contenido, una sonrisa comprensiva "hacia el trágico contenido del cuento"; y al hacerlo infunde a la obra un nuevo contenido.

B. Ye. Zajava[10] nos relata una anécdota muy significativa sobre la realización de la obra: "Durante los primeros ensayos Vajtángov empleó este procedimiento: proponía a los actores no representar los papeles que recogía el texto de la obra, sino a los actores italianos que hacían esos papeles....; proponía así, por ejemplo, a la actriz que hacía el papel de Adelina que no representara a Adelina, sino a la actriz italiana que hacía de Adelina. Fantasea por ejemplo sobre que es la esposa del director del conjunto y la amante del galán, sobre que lleva unos zapatos rotos que le vienen grandes y que al andar se separan chancleteando con los talones, etcétera. Otra actriz, que hace de Zelima, es más bien holgazana y no quiere actuar y no lo oculta al público en lo más mínimo (tengo sueño)." (1930, pp. 143-144).

---

[8] Yevgueni Bagratiónovich Vajtángov (1833.1922), director de escena ruso soviético, discípulo de Stanislavski. Funda en 1913 el estudio estudiantil del Teatro Artístico de Moscú que más tarde se denominaría Tercer Estudio, desde 1921, teatro, y desde 1926, Teatro Yevgueni Vajtángov. (*N.E.R.*)

[9] *La princesa de Turandot* es una obra de Carlo Gozzi (1762), quien recogió el tema de Lesage, que a su vez lo había tomado de Nizami. Vajtángov la ensaya en su estudio desde 1920 y la estrena en 1922. Desde entonces formará parte del repertorio fijo del Teatro Yevgueni Vajtángov, inaugurando siempre la temporada. (*N.E.R.*)

[10] Boris Yevguiénevich Zajava (1896-1976), discípulo de Vajtángov: autor soviético, director de escena, historiador, teórico y pedagogo del teatro. (*N.E.R.*)

Vajtángov modifica así el contenido directamente dado de la obra, aunque al representarla se basa en los principios del sistema de Stanislavski, quien enseñaba que encontrar en la escena los sentimientos auténticos era la justificación interna de cualquier forma escénica de comportamiento.

Sigue Zajava: "La justificación interna –requisito fundamental de Stanislavski– continua siendo como antes para Vajtángov uno de los requisitos principales, sólo que el contenido de esos sentimientos es en su trabajo totalmente distinto al de Stanislavski... Pero aunque los sentimientos sean ahora otros y exijan otros medios expresivos teatrales, la autenticidad de los sentimientos seguirá siendo el terreno inmutable, el único en que pueden crecer las flores del verdadero gran arte" (*ibid*, p. 133).

Vemos así cómo la técnica interna de Stanislavski, su naturalismo psicológico, se pone aquí al servicio de tareas estilísticas totalmente nuevas y en cierta medida opuestas a las que servía al comienzo de su desarrollo. Vemos también que un contenido concreto dicta una nueva forma teatral y cómo el sistema resulta ser más amplio que una de sus aplicaciones concretas.

De ahí que la mera autopercepción por parte de los actores de la interpretación que hacen –especialmente la autopercepción global que resulta de generalizar las diversas experiencias personales– es insuficiente para explicar por sí sola el carácter y naturaleza de esa interpretación ya que no toma en cuenta todo el contenido encarnado en la emoción del actor. Para hacerlo es preciso ir más allá de las vivencias directas del actor. Desafortunadamente, esta auténtica y notable paradoja psicológica no ha sido suficientemente considerada en una serie de corrientes: para comprender una vivencia y explicarla hay que salirse de su marco, olvidarla un momento, abstraerse de ella.

Lo mismo puede decirse de la psicología del actor. Si la vivencia del actor fuese una entidad en sí misma, una totalidad cerrada, sería lógico buscar exclusivamente en esa entidad las leyes que la dirigen, centrarse sólo en el análisis de su composición, en una descripción pormenorizada de sus manifestaciones. Claro que si la vivencia de actor se distingue de las vivencias cotidianas precisamente en que es parte de un sistema distinto, deberemos buscar la explicación en las leyes de estructuración de este sistema.

Nos gustaría, para concluir, mostrar de manera breve cómo se transforma en la nueva psicología la vieja paradoja sobre el actor. En el presente estado de la psicología estamos aún lejos de resolverla, pero quizá sí estamos cerca de un planteamiento acertado en cuanto problema científico. El quid de la cuestión, que parecía paradójica a quienes sobre ella escribieron, consiste, tal como hemos visto, en la relación existente entre la emoción sentida interpretando un papel, creada artificialmente, y la emoción real, viva, natural, del actor mismo que interpreta un papel. Nosotros creemos que el problema se puede resolver si consideramos dos aspectos, igualmente importantes para su correcta interpretación.

El primero coincide con lo que define Stanislavski en su conocida tesis de la espontaneidad del sentimiento. Al sentimiento no se le pueden dar órdenes, dice Stanislavski. No tenemos poder directo sobre el sentimiento, o sobre el movimiento, o sobre el proceso asociativo. Pero si "no podemos pro-

vocarlo... espontáneamente, directamente, podemos lograrlo mediante un ardid, recurriendo a lo que más sometido está a nuestro poder, a las ideas."[11] (L. Ya Guriévich, 1927, p. 58). Las actuales investigaciones psicofisiológicas sobre las emociones muestran, en efecto, que la vía para desarrollar las emociones y por lo mismo la vía para provocar y crear artificialmente emociones nuevas, no se basa en la intervención directa de la voluntad sobre el nivel de las sensaciones, como ocurre en el caso del pensamiento y el movimiento. En este caso la vía es mucho más sinuosa y, como muy bien dice Stanislavski, más tiene de conseguir mediante trucos el sentimiento que buscamos que de provocación directa. Sólo de modo indirecto, creando un complejo sistema de ideas, conceptos e imágenes de los que esa emoción concreta forma parte inseparable, podemos provocar el sentimiento que buscamos y, con ello, dar la tonalidad psicológica elegida a todo el conjunto del sistema y a sus manifestaciones externas. "Estos sentimientos –dice Stanislavski– no son exactamente los que experimenta el actor en la vida" (*ibid*.). Son más bien sentimientos y conceptos generalizados, liberados de todo lo superfluo, a los que se ha quitado su naturaleza global indefinida.

Si estos sentimientos han superado ese proceso de formalización artística –por emplear la acertada expresión de L. Ya Guriévich [12]– se distinguirán de las emociones propias de la vida en una serie de atributos. Por eso estamos de acuerdo con Guriévich[13] en que –como suele ocurrir en las discusiones largas y obstinadas– "la solución al problema no está en medio de los dos extremos, sino en otro plano, que permite ver el problema desde otro punto de vista" (*ibid*., p. 62). Punto de vista que nos vemos obligados a adoptar si atendemos la documentación acumulada sobre el problema de la creación artística, tanto de los testimonios de los propios creadores-actores como de las investigaciones de la psicología científica de la última década (*ibid*., p. 62).

Este era el primer aspecto del problema. El segundo es que, desde el momento en que trasladamos la paradoja del actor al terreno de la psicología concreta, eliminamos toda una serie de problemas sin resolver que antes constituían el contenido de la paradoja, y que son ahora sustituidos por otros, pero ya resolubles y productivos que abren nuevas vías al investigador. En esa perspectiva, cada sistema de interpretación artística no se explica por una razón biológico-estética dada de una vez para siempre, sino por una razón psicológica concreta, histórica y variable. En lugar de la paradoja sobre el actor formulada una vez y para siempre, para todos los tiempos y todos los pueblos, emergen una serie de paradojas históricas sobre los actores de cada medio y época concretos. La paradoja sobre el actor se convierte en la investigación sobre el desarrollo histórico de la emoción humana y de su manifestación concreta en los distintos estadios de la vida social.

---

[11] Las frases de Stanislavski que se citan aquí y más adelante son materiales manuscritos de su archivo. Vygotski a su vez cita del libro de *La creación del actor* de L. Ya Guriévich (1927). (*N.E.R.*)

[12] Liubov Yákovlevna Guriévitch (1866-1940), escritora rusa soviética, traductora, historiadora teatral. (*N.E.R.*)

[13] El libro *La creación del actor* de L. Ya Guriévich tenía por subtítulo "La solución de una disputa secular". Guriévich definía la disputa así: ¿debe o no debe "fingir" el actor en la escena? (1927, p. 5). (*N.E.R.*)

La psicología nos ha mostrado que las emociones no constituyen una excepción a las demás manifestaciones de la vida psíquica. Como el resto de las funciones psicológicas, las emociones no permanecen limitadas a las conexiones dadas inicialmente por la estructura biológica de la psique, sino que a lo largo del desarrollo social de los sentimientos, esas conexiones previas se recomponen y desarrollan; las emociones establecen relaciones nuevas con otros elementos de la vida psíquica y surgen nuevos sistemas, nuevos complejos de funciones psicológicas, aparecen unidades de orden superior en cuyo seno se imponen ciertas estructuras e interdependencias y nuevas forma de conexión y movimiento.

Estudiar cómo están estructurados y relacionados los afectos es una tarea fundamental para la psicología científica, porque donde podemos hallar la solución a la paradoja del actor no es en las emociones analizadas por separado, sino en las relaciones que conectan estas emociones con sistemas psicológicos más complejos. Ya puede anticiparse que la solución a este problema llevará a los investigadores a dar pasos decisivos para la psicología del actor. Porque las vivencias y emociones del actor no intervienen como funciones de su vida psíquica personal, sino como un fenómeno con significado y sentido objetivo y social, que sirve de categoría "de paso" entre la psicología y la ideología.

Referencias

DIDEROT, D. (1880/2003), *Paradoja sobre el comediante; Cartas a dos actrices*. Madrid: Valdemar Ediciones.

GURIÉVICH, L. YA. (1927). *Tvorchevsko Aktera*. Moscú y Leningrado.

ZAJAVA, B. E. (1930). *Vajtangov i Ego Studiya*. Moscú.

Lev S. Vygotski

Psicología Humana Concreta*

1929

---

* Concretnaja psijologiya cheloveka. *Vestnik Moskovskogo Universiteta Ser 14. Psijologiya*, 1986, *1*, 51-64. Manuscrito conservado en los archivos de la familia de Vygotski hasta que Ghita L. Vygodskaya lo cede al Registro en la Universidad de Moscú para su publicación.

Nota a la edición en castellano de este texto

Este manuscrito, escrito en 1929, lleva en su seno muchas de las ideas principales que Vygotski elaborase en los años de creación de su modelo de psicología científica. Escribirá por ejemplo al año siguiente *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*.

En la presentación a la publicación en ruso de estos apuntes, Puzyrei (1986) señala la similitud de temas, argumentación y ejemplos de estos apuntes con el texto de una primera y breve versión de *Istoriia razvitiya vysshikh psijicheskikh funktsii* (Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores), anterior a la publicada en ruso en 1960 y republicada en 1982 en el tercer volumen de sus *Obras Escogidas*. Esa primera versión de la obra conceptual central del modelo teórico de Vygotski, que fue archivada en los archivos familiares ha permanecido inédita, de modo que conocemos sus primeros pasos escritos (estos apuntes) y los finales: la versión recogida en las *Obras*.

Aunque en el último capítulo de *Pensamiento y lenguaje*, Vygotski desarrolla algunas ideas sobre el carácter dramático de la mente, o el sentido psíquico directivo (sobre la conducta futura) del sueño o de lo religioso, estas ideas sobre la psique dramática, tan cruciales en su trayectoria inicial y general quedan en su mayor parte sin abordar en escritos formales, por lo que su presencia en este manuscrito cobra mayor importancia. En estos apuntes se manifiesta con claridad una cualidad distintiva de Vygotski que podríamos rastrear en Espinosa, uno de sus filósofos preferidos: la de *realizar análisis comprehensivos* de las causas que busca la ciencia psicológica desde fuera, la lógica de análisis de la causalidad objetiva, y de las causas que busca el espíritu humano desde dentro para reconocerse a sí mismo como humano, la causalidad subjetiva (lo que en estas páginas Vygotski denomina *humanizar la psicología*).

Podríamos decir que las ideas-fuerza recogidas en estos apuntes pertenecen al nivel más personalmente profundo de ideación, de donde Vygotski extrae sus concepciones creadoras, y donde el borrador actúa como instrumento psicológico para convertir la nube de sus intuiciones en gotas de agua (por usar una metáfora del propio Vygotski), en un habla privada suficientemente explícita *para sí mismo* que le permita poner a prueba sus ideas ante su propio juicio y hacerlas inteligibles y coherentes con su sistema personal de pensamiento. Objetivos y estructura claramente distintos de los que caracterizan las obras escritas formalmente para ser publicadas, donde explicita al máximo las ideas propias y las articula con las ideas y conceptos de la ciencia, realizando una redacción inteligible *para otros*, traduciendo sus ideas a las ideas colectivas de la comunidad científica. Vygotski avanza sus ideas científicas en notas preliminares y apuntes para sí mismo, en la mejor tradición de los géneros de mediación más personal de la escritura, como el diario, los apuntes, las memorias o incluso, si consideramos a los amigos íntimos como cercanos a lo más personal, la carta. En todo caso, resulta claro que incluso en la forma de habla/escritura privada externa, las notas de Vygotski son excepcionalmente claras y siguen un flujo coherente de pensamiento, enuncian modelos de representación conceptual muy desarrollados. Podríamos decir que se hablaba a sí mismo estructuradamente y con claridad.

N.B.: La palabra *historia* (psicología histórica) significa para mí dos cosas: (*1*) una aproximación general dialéctica a las cosas: porque todo tiene su historia; eso es lo que quiere decir Marx: la historia es la única ciencia (*Archives*, P.X)[1]; la ciencia natural = la historia de la naturaleza o historia natural; (*2*) *la historia en el sentido estricto*, *i.e.*, la historia humana. La primera historia es dialéctica; la segunda es el materialismo histórico. En contraste con las funciones inferiores, el desarrollo de las funciones superiores está gobernado por leyes históricas (ver el carácter de los Griegos y nuestro carácter). El carácter único de la mente humana estriba en el hecho de que ambos tipos de historia (evolución + historia) está *unidos* (síntesis) en ella. Lo mismo ocurre en la psicología del niño (ver las 2 líneas)[2].

* * *

Un método constructivo implica dos cosas: (*1*) estudia construcciones, en lugar de estructuras naturales; (*2*) no analiza, sino que construye un proceso (en contra de otros métodos como la comprensión súbita, el análisis, el taquistoscopio: en contra del método sistemático de la escuela de Wurzburgo). Pero (la ventaja de) una construcción cognitiva en un experimento (es que se) corresponde con la construcción real de proceso mismo. Este es un principio básico.

N.B.: Bergson (ver la colección de escritos hecha por Chelpanov, 109).[3]

La inteligencia y las herramientas.

Inteligencia <——> Instinto

Herramientas <——> Órganos

---

[1] *Archivos de Marx y Engels*, Vol. 2; Ver K. Marx y F. Engels, *Obras*, *Vol. 3*, p. 16, nota. [*N.E.R.*]

[2] Compara la idea, que le gusta repetir a Vygotski, de que el rasgo distintivo de la situación del desarrollo mental del niño es que las dos líneas está unidas: la del desarrollo natural y la del desarrollo histórico-cultural. [*N.E.R.*]

[3] Por lo que parece, Vygotski está aquí refiriéndose a una obra de Pavel Popov titulada Bergson y sus críticos. En *Para Georgi Ivanov Chelpanov de los participantes en sus seminarios en Kiev y Moscú, 1891-1916. Artículos sobre filosofía y psicología,* pp. 101-119. Moscú, 1916. Encontramos en este artículo un análisis del libro de Bergson *L'évolution créatrice*, con numerosas anotaciones (pp. 149-163 de la edición francesa) al que se refiere este fragmento del trabajo de Vygotski. Por ejemplo: "La preparación del uso de instrumentos sintéticos sigue estando hoy en el centro de nuestra vida social" (p. 151); "El hombre no es tanto *homo sapiens* cuanto *homo faber*"(p. 151); "en el caso de los animales, sólo alguna parte de su cuerpo es instrumento. El instinto se corresponde (aquí) con los instrumentos"(p. 152); "El instinto es un conocimiento innato de algo; la inteligencia es la capacidad para fabricar instrumentos *inorgánicos*, *i.e.*, artificiales"(p. 163); etcétera. Como vemos, la distinción que Vygotski establece entre instinto e inteligencia se analiza aquí en detalle. Sin embargo, en el análisis de Bergson esta discusión se realiza en un plano puramente filosófico y principalmente epistemológico. Por el contrario, en su caso, Vygotski trata de analizar el problema como psicólogo y empleando los métodos de la psicología. De ahí que, por añadidura a las frases en que él concuerda totalmente con el pensamiento de Bergson, encontramos no sólo un desarrollo ulterior de esos pensamientos, sino también modificaciones y contrastes con ellos. [*N.E.R.*]

La psicología humana se ocupa también del *homo faber* [hombre trabajador en latín].

Las herramientas están fuera de la persona; los órganos dentro de la persona.

La esencia de la inteligencia reside en las herramientas. El instinto es una capacidad para utilizar y construir instrumentos organizados[4]; mientras que la inteligencia es a-organizada. Lo que tiene sus pros y sus contras.

Pero la actividad psicológica constructiva es algo fundamentalmente nuevo: una síntesis de uno u otro tipo de actividad. Los instintos son construidos en este caso debido a que las estructuras orgánicas y las funciones son construidas en el cerebro empleando medios a-organizados, externos. Ver Ujtomski: el sistema de funciones neurológicas es un órgano. En este sentido, el hombre *construye* nuevos órganos, auténticamente orgánicos, con la ayuda de la actividad instrumental.

Janet (Libro 6, p. 425[5]) afirmaba que no distinguir entre habla y otro tipo de reacciones (adaptaciones a la naturaleza) es la mayor de las ilusiones. Ese es el error de Watson: definir habla = hábito motor, como el nadar o jugar al golf. Pero *eso es justamente lo que no es*: el problema de la conducta verbalizada es el problema central en la historia completa del desarrollo cultural del niño.

N.B.: Conocemos la ley general: primero un medio para actuar sobre los demás, luego sobre uno mismo. En este sentido todo el desarrollo cultural tiene tres etapas: el desarrollo en sí, para los demás, y para uno mismo (por ejemplo, un gesto demostrativo: al principio es simplemente un movimiento fallido de prensión dirigido a un objeto y designando una acción; luego, la madre lo comprende como una instrucción; y finalmente el niño comienza a señalar). Ver Ch. Bühler: retrato de un niño señalando[6].Ese gesto ya es para sí mismo. Ver Marx: Pedro y Pablo[7]. Llegamos a ser nosotros mismos a través de los demás. En su pura forma lógica, la esencia del proceso de desarrollo cultural consiste justamente en eso. Marx: sobre la clase[8]. La personalidad se convierte en personalidad para sí misma gracias al hecho de que es en sí misma a través de lo que previamente mostró de sí misma a los demás. Este es el pro-

---

[4] Vygotski emplea en este caso el término *organizar* con el sentido esencial de *organísmico*, *i.e.*, es decir, perteneciente al organismo o al cuerpo. Sin embargo y obviamente, su empleo del término *organizar* no es en este contexto una mera coincidencia; no se trata aquí de negligencia lingüística, sino posiblemente del deseo de Vygotski por enfatizar la *organización* especial, artificial, y el subsiguiente "crecimiento intrínseco" de esa organización, su –en el caso de las formas estrictamente humanas de actividad mental– "transformación en un órgano", estableciendo así un contraste con las formas existentes de manera uniforme en los animales. Vemos así que no está totalmente satisfecho con el término *orgánico* tal como se emplea en el artículo de Popov, aunque algunas veces también lo emplee (ver más adelante). [*N.E.R.*]

[5] No hemos podido identificar esta obra de Janet a la que Vygotski se refiere aquí y más adelante. [*N.E.R.*]

[6] Ver Ch. Bühler, B. Tudor-Hart y G. Heizer, [*Social psychological study of the child in the first year of life*], editado por L.S. Vygotski y A.R. Luria. Moscú, 1931. Tabla II, Figura 13. Vygotski conoció esta obra a partir de la edición alemana de 1927. [*N.E.R.*]

[7] K. Marx y F. Engels, *Obras, Vol. 23*, p. 62: "Al referirse a la persona Pablo como a alguien igual a él mismo, la persona Pedro comienza a relacionarse consigo mismo como con una persona. Pero incluso Pablo, como la globalidad de su corporalidad pauliana, pasa a ser para él una manifestación concreta de la especie 'hombre'". [*N.E.R.*]

[8] K. Marx y F. Engels, *Obras*, *Vol. 4*, p. 183: "Las condiciones económicas primero transformaron a la masa de la población en trabajadores. El reino del capital creó una situación idéntica e intereses comunes para esa masa. Así, la masa es ya una clase respecto al capital, pero no todavía una clase para ella misma. Esta masa se forja en la lucha; es a través de la lucha como se forma como clase para sí misma." [*N.E.R.*]

ceso del desarrollo de la personalidad. Por tanto, está claro *por qué* todo lo que es interno en las funciones superiores fue antes necesariamente externo: *i.e.*, fue para otros lo que hoy es para sí. Esa es la clave de todo el problema de lo interno y lo externo. Ver el problema de la internalización en Janet y Kretschmer (Bühler): la transferencia de la selección midiéndola internamente (y sin embargo aún no se dan cuenta de que es la personalidad misma la que hace la selección). No es *esa* externalidad de la que hablamos. Hablar de los procesos *externos* significa para nosotros hablar de lo social[9]. Cualquier función psicológica superior fue antes externa; eso significa que fue social; antes de convertirse en función, fue la relación social entre dos personas. Los medios de actuación sobre uno mismo son en primer lugar medios de actuación sobre los otros y la acción de los otros sobre la personalidad de uno.

Dicho de manera general: *la relación entre las funciones psicológicas superiores fue antes una relación física entre personas*. Me relaciono conmigo mismo de la misma forma en que la gente se relacionó conmigo. La reflexión es una discusión (Baldwin, Piaget); el pensamiento es habla (conversación con uno mismo); según Janet, una palabra fue antes una orden a otros; la imitación, o la alteración de una función llevó a establecer la discriminación entre la función y la acción (3. páginas 155 y siguientes). [Nota de Vygotski: Paradigma: al principio una persona grita y lucha, y los demás hacen lo mismo imitándola; luego uno grita y no lucha, y los otros luchan, pero no gritan; el supervisor y los subordinados]. *Siempre se trata de una orden*. De ahí que esta constituya una mediación primordial para el control y el dominio. Pero ¿por qué la palabra tiene para nosotros una función voluntaria? ¿Por qué la palabra *subordina* a sí misma las reacciones motrices? ¿De dónde viene el poder de la palabra sobre un acontecimiento? ¿De la función real a la de ordenar? Tras el poder psicológico de la palabra sobre las funciones superiores está el poder real de un jefe y un subordinado. *La relación de las funciones psicológicas está genéticamente [evolutivamente] ligada a las relaciones reales entre las personas: la regulación de la palabra, la conducta verbalizada = poder-sumisión*.

De ahí: [nota de Vygotski: y la ley de verbalización de Janet] es una función central, relación social + mediación psicológica. Comparar las relaciones directas y las mediadas entre las personas. *De ahí* esta digresión: la imitación y la división social de las funciones como un mecanismo para la modificación y transformación de las funciones.

De ahí el ejemplo de Leontiev del trabajo: tanto lo que hace el supervisor como lo que hace el esclavo se combinan en una sola persona: ese es el mecanismo de la atención voluntaria y del trabajo.

De ahí el secreto de la fuerza de voluntad, que no es poder espiritual ni del músculo, sino la resistencia del organismo a una orden.

De ahí mi subestimación del papel del cuchicheo, de los secretos y de otras funciones sociales. He despreciado la difusión externa del habla.

---

[9] Se formula aquí la concepción de interiorización, enormemente importante para la teoría histórico-cultural en su totalidad. A saber, la interiorización fundamentalmente como la transición de las formas sociales de relación entre las personas (nivel interpsíquico) a las formas individuales de actividad mental (nivel intrapsíquico), una concepción que distingue la posición de Vygotski de las posiciones de académicos anteriores y de la interpretación sobre la interiorización que ganaría influencia en el desarrollo posterior de la psicología. [*N.E.R.*]

De ahí, en el caso del niño, podemos seguir paso a paso ese cambio en las funciones del habla en uno mismo, para los demás, y para uno mismo. En primer lugar, la palabra debe adquirir sentido (una relación con las cosas) en sí misma (una conexión objetiva; y si ésta no existe, nada existe); luego la madre del niño la utiliza funcionalmente como palabra y, finalmente, es el niño quien lo hace.

Piaget: la aparición de la discusión = a la aparición del pensamiento verbal. *Todas* las formas de comunicación verbal entre adulto y niño se convierten después en funciones psicológicas. *Una ley general: Cada función aparece en escena dos veces en el desarrollo cultural del niño*, *i.e.*, en dos niveles, en primer lugar en el social, y luego en el psicológico; primero entre personas como una categoría interpsicológica, y luego en el interior del niño. *Cf.*: La *loi du décalage* [en francés, ley del desajuste o desplazamiento: no aparecen las funciones en la misma edad exactamente en todos los niños] en Piaget. Esto es aplicable a la atención voluntaria, a la memoria, etcétera. *Esto es una ley*.

Considerar: la indicación a otro, a uno mismo; las garras de un lince, a otro, a sí mismo;

Considerar: una carta está dirigida a la vez a uno mismo y al otro; leer las propias anotaciones, escribir para uno mismo, significa relacionarse con uno mismo como si fuera con otro, etcétera. *Esta es una ley general para todas las funciones psicológicas superiores*.

Por supuesto, la transición desde fuera hacia adentro transforma el proceso.

Genéticamente las relaciones sociales, que son relaciones reales entre personas, están en la base de todas las funciones superiores y de sus relaciones. *Homo duplex* [latín: persona dual]. *De ahí* se desprende el método fundamental de *personificación* para la investigación de las funciones culturales, *i.e.*, la atención voluntaria: una parte controla, la otra es controlada. *La renovada división en dos de lo que había sido fundido en uno* (*cf*. el trabajo moderno), el despliegue experimental de un proceso superior (la atención voluntaria) en un *pequeño drama*. Ver Politzer: *la psicología en términos de drama*[10].

Aplicándolo a nuestro tema, la palabra *social* tiene muchos significados: *(1)* el más general: todas las cosas culturales son sociales; *(2)* un signo o símbolo *independiente del* organismo, como un instrumento, es un medio o mediación social; (*3*) en la filogenia todas las funciones superiores evolucionan socialmente, no biológicamente; (*4*) el significado más crudo: el mecanismo de tales funciones es una copia de lo social. *Son relaciones internalizadas de orden social, transferidas a la personalidad individual*, base de la estructura social de la personalidad. Su composición, génesis y función (su modo de acción) -en una palabra, su *naturaleza*- es social. Incluso transformadas en procesos psicológicos de la personalidad, permanecen quasi-sociales. El individuo y lo personal no están en oposición, sino en una forma superior de sociabilidad.

---

[10] Vygotski tenía aquí *in mente* la obra de G. Politzer *Critique des fondaments de la psychologie*, *Vol. 1*. París, 1928. También es posible que Vygotski estuviera familiarizado con el trabajo psicológico fundamental de Politzer titulado "Psicología mitológica y psicología científica", que apareció en 1929 en el primer número de la *Revue de Psychologie Concrète* (traducido al ruso en el libro de G. Politzer *Obra selecta psicológica y filosófica*. Moscú, 1980, especialmente las pp. 245-285. [*N.E.R.*]

Parafraseando a Marx: la naturaleza *psicológica* del hombre es la totalidad de las relaciones sociales transferidas a la esfera interior y que se han convertido en funciones de la personalidad y en formas de su estructura[11]. Marx: el hombre como genus (*i.e.*, la esencia de la especie humana); y de ahí la del individuo.

Desarrollo cultural = desarrollo social *pero no en sentido literal* (desarrollo de aptitudes latentes, y frecuentemente desde fuera; el papel de la enseñanza, la abreviación de las formas desplegadas, por ejemplo, la atención voluntaria, el papel de la exogenia en el desarrollo). Más frecuentemente, la transferencia de estructuras de fuera a dentro: que es una relación distinta entre ontogenia y filogenia de la que se da en el desarrollo orgánico. En este último caso la filogenia es *potencial*, y se repite en la ontogenia; en el primer caso, se da una *interacción real entre la filogenia y la ontogenia*: el ser humano no es necesariamente un biotipo: para que el feto humano o embrión se desarrolle en el útero materno no es preciso que interactúe con un biotipo maduro. *En el desarrollo cultural esta interacción es la principal fuerza conductora de todo el desarrollo* (la aritmética del niño y del adulto, el habla, etcétera).

Conclusión general: Si las relaciones entre personas fundamentan genéticamente las funciones psicológicas, entonces: (*1*) es ridículo buscar centros específicos de las funciones psicológicas superiores, o funciones supremas en el *cortex* (o en los lóbulos frontales: Paulov); (*2*) las funciones superiores no deben ser explicadas en base a las relaciones orgánicas internas, (regulación) sino en términos externos, sobre la base del hecho de que el hombre controla la actividad de su cerebro desde fuera a través de estímulos; (*3*) no son tampoco estructuras naturales, sino construcciones; (*4*) el principio básico del funcionamiento de las funciones superiores (la personalidad) es social, e implica la *interacción* [nota de Vygotski: auto-estimulación, para "establecer el control de uno sobre su propio cuerpo", control] de funciones en lugar de la interacción entre personas. Las funciones superiores se pueden desarrollar de manera más cumplida bajo la forma de *drama*. Digresión: en la actividad constructiva la convergencia de estímulos se corresponde con una convergencia de los procesos cerebrales, con dos formas de actividad nerviosa: (*1*) dominante (catalización) y (*2*) asociación, que a su vez se corresponde con: (*1*) indicación, intensificación, acentuación, y (*2*) técnicas de memoria. [Lo siguiente está escrito com. lápiz, entre líneas: "concentración, irradiación – todas ellas tienen sus correlatos"]. Al agrupar objetos (estímulos) provoco también una convergencia de los procesos nerviosos (de las reacciones); controlo así los procesos más internos actuando desde fuera. ¿Qué pueden todas las organizaciones, regulaciones (Basov) y estructuras comparadas con este tipo superior de control: la actividad constructiva? La naturaleza de la atención voluntaria y de cualquier función superior no puede derivarse de la psicología individual. Considerar el problema de la autosugestión y de XYZ. [Se refiere a la página siguiente del manuscrito, evidentemente insertada más tarde, y que él había designado con estas letras (ver más adelante)].

Una revisión total de la neurología de los procesos superiores. La localización de funciones, no centros.

[Página XYZ] N.B.! Bergson: la memoria es lo que diferencia al espíritu de la materia. La existencia del espíritu es necesaria en general para cualquier proceso

[11] "...la esencia del hombre no es abstracta e inherente a un individuo concreto. Su realidad es la totalidad de todas las relaciones sociales"(K. Marx y F. Engels, *Obras, Vol. 3*, p. 3. [*N.E.R.*]

intencional (orientación hacia el pasado). No creo que sea ajeno a ello el carácter mental de cualquier proceso psicológico, especialmente en lo que atañe a su relación con un objeto, que no puede ser comparado con ninguna otra cosa; pero no es *espíritu puro*, y sobre todo, no es esto lo que diferencia a la memoria motriz de la memoria no motriz. *Existen formas transicionales, pero estas formas transicionales no se dan entre el espíritu y la materia.* Una forma transicional es por ejemplo las técnicas de memoria. El propio Bergson compara la memoria espiritual a una técnica de memoria y Bühler compara la técnica de memoria con la memoria del chimpancé. Este es el tema: puede existir una orientación a un caso aislado y concreto de memorización, y a la vez no existir memoria (recuperación). Pongamos el caso de un marcador y un motivo (Yo: [sé que existen] tres patrones mnemónicos, pero no sé lo que significan). Ergo: la dirección debe acompañar necesariamente a la recuperación, y es un *componente independiente de la memoria superior* (y resultado del papel mediador y demostrativo de un signo).

N.B. *Sobre la naturaleza social de las funciones mentales superiores.*

Según Janet, las funciones de una palabra estuvieron en su origen divididas y distribuidas entre las personas, para pasar después a formar parte de la persona. Nada parecido podría darse en la conciencia y la conducta individual. Al principio, la conducta social se derivó de la conducta individual (el individuo responde solo y, en una colectividad, la imitación generaliza las reacciones individuales). Extraemos las funciones individuales de las formas de la vida colectiva. El desarrollo va, no hacia la socialización, sino hacia la *individualización* de las funciones sociales (la transformación de las funciones sociales en funciones psicológicas: por ejemplo, el habla, los principios[12] sociales. Toda la psicología de la colectividad adopta una nueva luz en el desarrollo del niño: habitualmente se pregunta cómo se comporta en la colectividad un niño concreto. Nosotros preguntamos, ¿cómo crea la colectividad las funciones superiores en un niño concreto? Antes se asumía que una función existía ya en el individuo de manera acabada o medio acabada, o en forma embrionaria, y que es luego ejercitada, desarrollada, complejificada, intensificada, enriquecida, inhibida, suprimida, etc., en la colectividad. Ahora pensamos que una función se forma en primer lugar en la colectividad, en la forma de relaciones entre los niños; luego se convierte en una función psicológica de la personalidad. *Conflicto*. Antes se pensaba que todo niño poseía pensamiento y que las discusiones surgían de la confrontación de estos pensamientos. Hoy, nosotros afirmamos que el razonamiento nace de la discusión. Lo mismo puede decirse de todas las demás funciones [fin de la hoja XYZ].

Planteando los principales problemas de la psicología colectiva (de la psicología del niño) sobre esa base: todo es justo a la inversa de lo que hoy se está haciendo.

Ver nota en página XYZ.

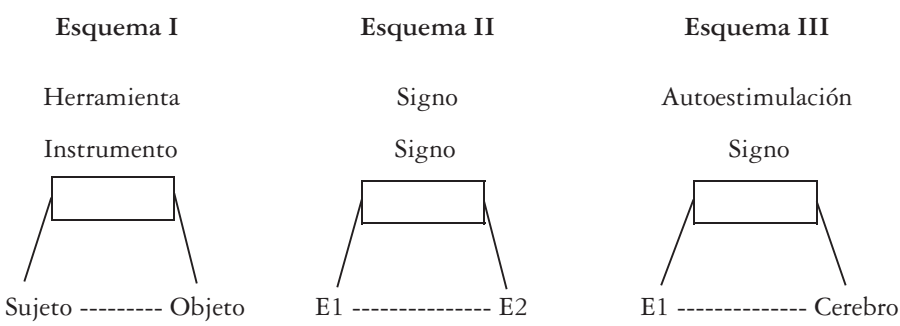
Distinguir entre:

La relación directa o indirecta (a través de un signo) con los demás. Es imposible relacionarse directamente con uno mismo. Pero indirectamente es posible. Consecuentemente, al principio se sitúa el signo *entre* objeto y sujeto como un

[12] "Prins" en el original, por el contexto debe referirse a principios. [*N.E.R.*]

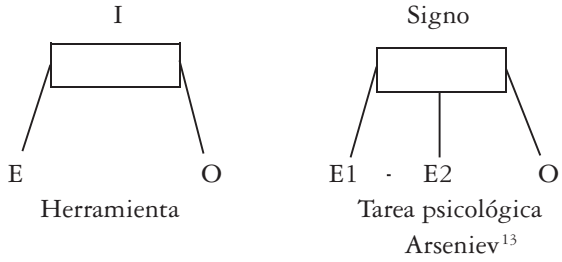
instrumento. Más tarde se sitúa entre mí y mi memoria. *El estímulo-objeto de una operación no es el objeto al que se aplica el estímulo-instrumento: esa es la diferencia más importante entre un signo y una herramienta. El objeto de aplicación de un estímulo instrumental es el cerebro* (Figura 1) :

FIGURA 1



La construcción difiere de la operación instrumental (*Werkzeugdenker*) [está escrito así en el manuscrito, aunque evidentemente debería ser *Wergzeugdenken*, *i.e.*, pensamiento instrumental, un término de Bühler] en que la primera tiene lugar en dos niveles y tiene dos objetos (Figura 2):

FIGURA 2



(Si el E1 y el E2 se dan en una misma persona, una operación tiene siempre dos objetos: *el cerebro y el objeto de la tarea psicológica (por ejemplo recordar, etcétera.)*. Esto se debe esencialmente al hecho de que E [el estímulo] no es una herramienta (*i.e.*, no actúa físicamente) y a que una tarea actúa *psicológicamente* (no sobre el objeto, sino sobre la conducta). Si el objeto es el cerebro de otra persona, todo es fácil. Las cosas se complican cuando el objeto es el cerebro de uno mismo.

Debemos rechazar la identificación implícita entre operación psicológica y operación motriz (recordar = coger).

De este modo, una operación instrumental es siempre una acción social sobre uno mismo, empleando los medios de la comunicación social, y se nos manifiesta así claramente como una

[13] A lo que probablemente se refiere es al caso, que Vygotski cita con frecuencia, de cómo el hombre influye sobre su propia memoria, que menciona V. K. Arseniev, el famoso académico del distrito Ussurii (ver por ej.: *Obras Escogidas*, *Vol. III*, p. 73). [*N.E.R.*]

relación social entre dos personas. Al principio sólo teníamos en cuenta [en nuestro análisis] al objeto de la operación y a la herramienta. Hoy incluimos también al objeto de la acción del *estímulo*. *El estímulo no actúa sobre el objeto de una operación. El mecanismo disparador y ejecutor, la voluntad, es un producto de las relaciones sociales: una orden, una condición ("Uno grita, el otro lucha": Janet). Entre* qué y qué si sitúa el signo: *entre el hombre y su cerebro*. Y así soporta una operación dirigida al objeto. Pero *su* objeto es la operación misma, el proceso nervioso. Así, en la base de la operación instrumental están Pedro y Pablo combinados en la misma persona. La relación entre el estímulo-objeto y el estímulo-medio [es entre]: lo psicológicamente natural y lo artificialmente construido.

La sociogénesis es la llave para la conducta superior. Lo que aquí encontramos es la función *psicológica* de la palabra (no su función biológica). El método sociogenético.

La auto-estimulación es un caso especial (extremadamente especial) de estimulación social: *socio-personal* por emplear el término de Janet (ver la función de la comunicación en el razonamiento. Natorp).

Significación: una persona crea conexiones desde fuera y controla así su cerebro, y a través del cerebro, su cuerpo. La relación interna de las funciones y capas del cerebro como principio fundamental de regulación de la actividad nerviosa *es reemplazado,* como nuevo principio regulatorio, por las relaciones sociales, independientes de la persona y dentro de la persona (y que controlan la conducta de los demás). Pero ¿cómo es que llega a ser posible la creación de conexiones y las relaciones regulatorias entre centros y funciones, *desde fuera?* La posibilidad surge cuando convergen dos factores: (*1*) el mecanismo del reflejo condicionado (para Paulov se trata de un mecanismo cerebral, pero *para Ujtomski ¡es un órgano!* construido desde fuera), y (*2*) el factor de la vida social, *i.e*., el cambio de la naturaleza, ergo de las conexiones naturales y *la interacción de los individuos de otro orden que la comunicación de otros objetos*. Por tanto hay tres etapas: (*1*) un reflejo condicionado: un mecanismo creado desde fuera pero que es =, es una copia de las conexiones naturales, y que se corresponde a una adaptación pasiva; (*2*) los animales domésticos (¿el esclavo?), el hombre mismo = animal doméstico (Thurnwald) = formación pasiva de las conexiones desde fuera; (*3*) participación activa en el asentamiento de las conexiones + auto-estimulación como un tipo especial de estimulación social. Comparar por ejemplo con los instrumentos vocales, semivocales y mudos: los últimos se corresponden con la adaptación activa a la naturaleza = *i.e*., a la psicología humana. *El problema reside en la personalidad. Paulov comparaba los sistemas nerviosos con una centralita telefónica, pero toda la especificidad de la psicología humana reside en el hecho de que el teléfono y la operadora del teléfono están en él combinados en una sola entidad*, *i.e*., el aparato así como el control del aparato por el hombre. La naturaleza controla al hombre a través del mecanismo de los reflejos condicionados, pero las conexiones naturales pueden dar lugar a cualquier y a todos los tipos de conexiones conductuales, salvo a un cambio en la naturaleza misma. La necesidad del trabajo no está incluida en las conexiones naturales.

¿Qué es una operadora de teléfonos (eliminemos la dimensión mecánica de la comparación y el signo +)? Muchos dirán: el alma, la psique, y –no por coincidencia– una operadora telefónica. *Cf*. Stern: Injen+Masch. ine. [el ingeniero + la máquina]. *No es eso*. De hecho uno no puede comprender la actividad de *ningún*

aparato nervioso *sin el hombre. Ese cerebro es el cerebro de un hombre. Esa mano es la mano de un hombre.* Ahí está el quid de la cuestión. *Por ejemplo, un punto nodal es una conexión telefónica hecha por el operador telefónico*[14].

La imagen de Paulov trata también de mostrar que lo que es pensado, es lo que es hecho, por el operador telefónico (alma), y por el propio aparato (cuerpo, cerebro). *Ergo*: el operador telefónico no es el alma. Pero entonces ¿qué es? *La personalidad social de una persona. Una persona como miembro de un grupo social específico*. Como una *unidad social* definida. *Como un ser en sí mismo –para los otros y– para sí mismo.* Ver Lichtenberg *et al. Me vienen pensamientos y pienso*[15]. El problema del ego: incluso el niño tiene que decir: yo (ver Piaget). Todo el desarrollo consiste en el hecho de que el desarrollo de una función pasa desde *mí a yo*. Ver Lévy-Bruhl. *J'en rêverai*[16]. De hecho la personalidad altera el papel de las funciones psicológicas superiores individuales, de los sistemas, capas y estratos funcionales, estableciendo conexiones que no existen ni pueden existir en la biología del individuo. *Lo que determina qué capas dominan no es la relación de los centros subcorticales con los centros corticales, sino la estructura social de la personalidad*. *Cf*. El sueño del jefe cafre:

1. La función del sueño es diferente en los animales.

2. En él (el jefe de los cafres) *el sueño adquiere una función reguladora a través del significado social de los sueños (una dificultad inexplicable, etcétera, los inicios de la magia, causa y efecto, animismo, etcétera.)*: el jefe hará lo que vea en sus sueños. Es esta una reacción de una persona y no una reacción primitiva.

3. La relación de un sueño con la conducta futura (*la función reguladora del sueño*) se equipara genética y funcionalmente con la función social (el mago, el consejo de sabios o ancianos, un intérprete de sueños, alguien que echa a algo a suertes: todas estas acciones están divididas entre personas). *Luego la función social se combina en una sola persona. La historia real de un operador telefónico (personalidad)*: en la historia de Pedro y Pablo (ver Marx: [*Sobre el lenguaje y la conciencia*])[17], en la

---

[14] Aquí y en lo que sigue presenta Vygotski, en el inigualable estilo metafórico que le caracteriza, la idea fundamental de que toda la teoría histórico-cultural, de que el modo específicamente humano para regular el comportamiento en la psique incluye también siempre, necesariamente, una acción especialmente estructurada (compartida inicialmente entre varias personas y luego desempeñada por el individuo) para "perfeccionar" y finalmente utilizar objetos simbólicos especiales como medios y métodos para que el hombre pueda controlar su actividad mental, su organización y su reorganización. Lo que resulta aquí fundamentalmente importante es que estos *actos significativos* (como los denominaba Vygotski) o en otras palabras, estos especiales "actos psicotécnicos" son actos mediante los cuales es transformado el aparato mental y son alteradas las leyes de su funcionamiento (y no tanto la mente "cruda" misma, por emplear la expresión de Lévi-Strauss) y deberían por tanto, si se aplica con rigor la perspectiva histórico-cultural, considerarse como el auténtico "objeto" y *unidad de análisis* de la psicología. Esta posición, paradójica en muchos sentidos para la psicología actual, demuestra una vez más hasta qué punto era –y sigue siéndolo incluso hoy– radical y absolutamente no preconcebido el cambio en el panorama de la psicología que aportaba la teoría histórico-cultural. (Ver los pasajes más relevantes en el segundo capítulo de *La historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores* y otras obras de Vygotski). [*N.E.R.*]

[15] Georg Krystov Lichtenberg (1742-1799) escritor y divulgador científico alemán. [*N.E.R.*]

[16] "Soñaré con ello": Ver más arriba y más adelante. Ver también "Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores" en *Obras Escogidas, Vol III*. [*N.E.R.*]

[17] "El lenguaje es tan antiguo como la conciencia; el lenguaje *es* conciencia práctica y real que existe para otros y sólo de esta manera existe también para mí mismo; únicamente de la necesidad surge el lenguaje, de la genuina necesidad de comunicar con otras personas."(K. Marx y Engels, *Obras, Vol. 3*, p.29). [*N.E.R.*]

transformación de una relación social (entre personas) en una relación psicológica (dentro de una persona). *El papel de un nombre* en el hombre primitivo, en un niño, en ... [la frase se corta aquí en el manuscrito].

Lo más importante es que el hombre no sólo se desarrolla: *también se construye a sí mismo*. Constructivismo. Pero contra el intelectualismo (*i.e.*, la construcción artística) y el mecanicismo (*i.e.*, la construcción semántica).

La tarea de la psicología es estudiar las reacciones de la personalidad, *i.e.*, las relaciones del tipo sueño = mecanismo regulatorio. El papel de la religión, etc. Cada ideología (social) se corresponde con una estructura psicológica de un tipo específico: pero en el sentido de percepción subjetiva y vehículo de ideología, en el sentido de construcción de estratos, capas, y funciones de la persona individual. *Cf.* el cafre, el católico, el trabajador, el campesino. *Cf.* mis ideas: [la relación] de una estructura de intereses con la regulación social de la conducta. *Cf.* [en el manuscrito se deja aquí un espacio en blanco. En el margen hay cuatro interrogaciones].

No es el pensamiento lo que importa: es una persona que piensa. Ese es el punto de partida [En el margen] Feuerbach: Deborin-Hegel, XXVI[18].

Qué es un hombre? Para Hegel, es un sujeto lógico. Para Paulov, es soma, un organismo. Para nosotros, el hombre es una persona social = *un agregado de relaciones sociales, encarnado en un individuo* (las funciones psicológicas se construyen según la estructura social) [En el margen] El hombre es para Hegel –XXXVII– siempre conciencia o auto-conciencia[19].

Vayamos más allá. El cafre puede: *J'en rêverai*, porque *busca activamente su sueño*; nosotros diríamos: *tuve un sueño*. Ergo: en cada función hay un *mí* y un *yo* en estas reacciones primitivas (personales-pasivas) y en la personalidad (personal-activa).

Aún más, tan pronto como *una persona piensa*, preguntamos: *¿Qué persona* (el Cafre, un Romano con un augurio = un sueño, el racionalista Bazarov, el neurótico Freud, un artista, etc. etc.)? Aunque las leyes del pensamiento sean las mismas (ver Hoefding: las leyes de la asociación y del pensamiento) el proceso será distinto según en *cuál* de las personas se produzca. *Cf.* no hay relaciones naturales (del *cortex*, el *subcortex*, etcétera), sino relaciones sociales del pensamiento (*con su papel en un individuo concreto*). Tómese el papel del sueño. No es irrelevante *quién* sueña, qué persona sueña. Pueden darse dos posibilidades: (*1*) Puedo soñar con *yo* o con *mí*, (*2*) *uno y otro sueño* serán distintos.

Ambos deben ser investigados : la base de la psicología concreta: es una relación del tipo: "el sueño del cafre"[20]. Abstracción: relaciones del tipo: *sueño - abreacción (Freud, Wundt, etc.) de los estímulos placenteros.*

---

[18] Vygotski se refiere al prefacio de Deborin al primer volumen de las *Obras Selectas* de Hegel (Ver G. W. Hegel, *Obras Selectas*, *Vol. 1*, Moscú, 1929. [*N.E.R.*]

[19] Ver nota anterior.

[20] La idea de Vygotski suena sorprendentemente actual incluso a la luz de algunas destacadas corrientes postfreudianas actuales en la psicología extranjera y a la de las críticas a las ideas del psicoanálisis ortodoxo que se hicieron, con el fundador de la escuela analítica de psicología K. Jung a la cabeza. Como es sabido y en oposición a Freud, Jung rechazaba la pretensión de reducir los hechos concretos de la vida mental de un ser humano a ciertas "causas" últimas e insistía en la prioridad de las propias estructuras mentales (semánticas y dinámicas). Estas tesis eran asimismo sostenidas por los representantes de las escuelas fenomenológica y existencial como por ejemplo Sartre y su teoría de las emociones. [*N.E.R.*]

(*De ahí*, en la idea de la personalidad social estriba *sin duda* el papel de la mente. ¿Es posible un producto, una mercancía = una cosa supra-sensorial (Marx) fuera de la mente? La esencia de la mente desde un punto de vista positivo es la relación intencional con un objeto (desde un punto de vista negativo, una relación inaccesible a los demás = percepción interna, no-extensa). Deborin: *el pensamiento sin contenido es vacío*. (*Cf*. Kant: vacío y ceguera. Consecuentemente, al estudiar el pensamiento estudiamos una relación con objetos) [S.] XXVI[21]: "Si por pensamiento puro tomamos un actividad de razón libre de cualquier percepción sensorial, entonces el pensamiento puro es una ficción puesto que el pensamiento libre de toda idea es un pensamiento *vacío* ..." "De hecho los conceptos no son otra cosa que percepciones e imágenes procesadas. En una palabra, el pensamiento va precedido por sensaciones, percepciones, imágenes, etcétera, y no a la inversa. Incluso el propio pensamiento, en el sentido de una capacidad superior para formar conceptos y categorías, es un producto del desarrollo histórico". *Cf*. la estructura lógica del habla [c.] XVI- [y XVI-XVII][22]. Digresión: soy una relación social del *mí* conmigo mismo.

Aún más: Goethe: el problema convertido en postulado (Nota: el problema de la síntesis creativa gest-theorie [teoría de la gestalt] pasa a ser el postulado). Un caso idéntico se da con el yo y la personalidad. *Es algo primario, algo que es creado junto con las funciones superiores.*

La relación entre el sueño y la conducta futura (la función directiva del sueño del cafre) está mediada por toda la personalidad (por el agregado de relaciones sociales transferidas al interior); no se trata de una conexión directa.

Estudiar esto en el niño.

¡Digresión! Ver Politzer: psicología = drama. Concurrencia: la psicología concreta y Dilthey (sobre Shakespeare)[23]. Pero es cierto que el drama está *lleno de conexiones* de este tipo: el papel de la pasión, de la avaricia, o de los celos, en una *particular* estructura de personalidad. Un personaje se divide en dos en Macbeth-Freud.

Un drama realmente pleno de lucha interna es imposible en los sistemas orgánicos: la dinámica de la personalidad es drama.

$$\frac{\text{Sueño del cafre}}{\text{Conducta futura}}$$

Una mujer es infiel en un sueño (Otelo) así que recibe la muerte: una tragedia. Un drama es siempre una confrontación entre *este tipo de conexiones* (el deber y el sentimiento, la pasión, etcétera). Un drama no puede ser de otra manera, *i.e.*, es un *choque de sistemas*. *La Psicología es "humanizada"*.

---

[21] Ver nota 18.

[22] Ver nota 18.

[23] En su obra *El significado histórico de la crisis de la psicología*, al discutir Vygotski la idea de "psicología general", que él entendía como la "metodología de la psicotecnia" (en su amplio sentido) o una "filosofía de la práctica", define una de las más fundamentales características de esa psicología: su orientación hacia la psicotecnia en el más amplio sentido de la palabra, *i.e.*, las técnicas para el trabajo práctico con la mente, para su transformación, su control, y su desarrollo. Escribe Vygotski: "La meta de esa psicología no son los conceptos shakespearianos, como dice Dilthey, sino la *psicopraxis*, *i.e.*, una teoría científica que permita la subordinación de la mente y su dominio, que consiga el control artificial de la conducta". [*N.E.R.*]

Directo. El papel del entorno. Para la biología: el factor de los cambios fenotípicos. Los mecanismos ya están dispuestos y cambian cuantitativamente, Las conexiones sociales funcionan como conexiones naturales (e.g., un animal doméstico). Pero eso sólo en el caso de las funciones elementales. Incluso éstas (por ejemplo la percepción de las estructuras de forma, etcétera) no son siempre universales para toda la humanidad. Pero si mucho de las funciones elementales es universal, es porque todos los grupos sociales y clases tienen mucho en común. *No hay nada superior si aceptamos* que los órganos se crean desde fuera, que el cerebro se regula desde fuera, que la personalidad es = a un agregado de relaciones sociales... Una conexión del tipo "el sueño del cafre" generada desde fuera, la dinámica de la personalidad es = al drama, *la socio-génesis es la perspectiva correcta, i.e., los mecanismos son creados en el entorno* (construcciones).

Conspectus : La personalidad es una totalidad de relaciones sociales. Las funciones mentales superiores son creadas en la colectividad. Conexiones del tipo: "el sueño del cafre". El contenido de la personalidad. La personalidad es un participante en un drama. El drama de la personalidad [nota de Vygotski: ¿Qué significado tienen en ese drama el amor, los sueños, el pensamiento, el arte? ¿Qué tipo de persona piensa, ama, etcétera?]. Psicología Concreta [nota en el margen]. Las funciones cambian su papel: el sueño, el pensamiento, la inteligencia práctica.

Mi historia del desarrollo cultural es un tratamiento abstracto de la psicología concreta[24].

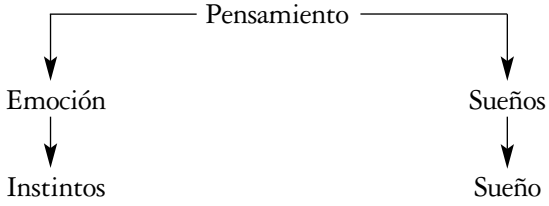
Conclusión : La historia real del operador telefónico y el teléfono: la transferencia hacia adentro de las relaciones sociales. El operador telefónico y el teléfono son sólo una actividad especialmente difícil de regular (el principio regulador). *La personalidad*: formas especiales de regulación.

[En el margen]: 12.IX.1929.

No existe una jerarquía permanente de funciones.

---

[24] Esta afirmación de Vygotski, que parece improbable al lector actual, contiene la valoración que hace directamente Vygotski de su concepción tal como se había desarrollado a principios de los años treinta en su forma clásica y madura, sólo como una forma transitoria y, en muchos aspectos, un compromiso, pues ya era consciente de su idea de una psicología humana concreta; esa autovaloración no sólo muestra hasta qué punto era Vygotski libre y crítico para juzgar su propia obra, sino también la profundidad y la radicalidad de su pensamiento. Iba muy por delante de sus contemporáneos y, de quienes vieron después, incluso los más "duros" de sus críticos (ver el comentario marginal de Leontiev a Vygotski en uno de los volúmenes de Kuno Fisher, *Historia de la Filosofía*). Esa autovaloración avanza también la dirección por la que Vygotski creía debía seguir la "línea general" de desarrollo ulterior de la psicología histórico-cultural. Esa corriente podría significar la superación radical del "academicismo" en la psicología tradicional. Lo que debería implicar, en primer lugar, *el rechazo del paradigma experimental de investigación*, dentro del cual, esencialmente, los psicólogos intentan crear –sirviéndose de una forma especial de ingeniería o actividad técnica, *i.e.*, el "experimento" – condiciones artificiales bajo las que se haga posible realizar el objeto *ideal y "natural"* modelado; un objeto gobernado por leyes, un objeto de estudio viviente, un objeto que, en términos de los "objetos" reales de la práctica, ya sea ésta crianza o educación, psicoterapia o consulta psicológica (paidología clínica), es siempre un tipo peculiar de caso artificial (de laboratorio) "degenerado" y alejado de la vida. Esa línea implica además un movimiento hacia un tipo completamente nuevo de investigación que, gracias a algunos de los atributos fundamentales de su "objeto" –un objeto *histórico-cultural y en continua evolución*– y gracias a los requerimientos fundamentales de sus métodos (derivados de los atributos anteriores), a saber, la *externalización y el análisis*, debe ser implementado dentro del marco organizado de alguna acción psicopráctica, o incluso quizá dentro de algún sistema habitual de práctica psicotécnica, que sirvan como órganos necesarios que hagan posible la proyección, realización, reproducción y desarrollo directo de esta práctica. Este proyecto de reconstruir radicalmente la psicología permanece básicamente irrealizado en la historia posterior de la disciplina. [*N.E.R.*]



Etcétera, o algo parecido.

Ergo: no existe una *voluntad fija* permanente. Existe un abanico de posibilidades naturales para cada función que determina el ámbito de posibles roles para dicha función.

Comparar: Los datos naturales de un actor (*emploi*) determinan el abanico de sus papeles posibles, aunque no obstante cada drama (= personalidad) tiene sus papeles. La *Commedia dell Arte* roles fijos, tipologías lúdicas (Colombina, Arlequín, etc.); cambia el drama pero el papel es el siempre el mismo = sí-mismo. Un drama con papeles fijos = la idea de la vieja psicología. *La nueva*: dentro de un tipo se da una variación de papeles. El sueño en drama (personalidad) de un cafre es un *papel*, mientras que para el neurótico es otro: el héroe y el malvado, el enamorado.

Por ejemplo: para Espinosa el pensamiento es el dueño de las pasiones. Para Freud y para el artista, el pensamiento es el esclavo de las pasiones. Los psiquiatras lo saben. En otras palabras, y esquemáticamente:

Estructura 1	Estructura 2
Pensamiento	*Pasiones*
Pasiones	*Pensamiento*

I [en el margen] Operar con las funciones como unidades no reductibles. Ver Paulov sobre el problema de lo físico y la inhibición.

Los psiquiatras conocen esto muy bien. El asunto es: *¿Quién piensa*,[25] *qué* papel, o función, cubre el pensamiento en la personalidad? *El pensamiento autista se dife-*

[25] Esta idea, que se puede encontrar repetidamente en el texto de Vygotski, puede hallarse también en muchos psicólogos y psicoterapeutas contemporáneos de la escuela postfreudiana, por ejemplo entre los representantes de la escuela "humanista", que le atribuyen una importancia fundamental. También puede hallarse sin embargo esta idea, y quizá en su forma más clara y concisa, en las obras de Thomas Mann. Así, en el prefacio a la edición americana en un volumen de Dostoyevski (ver T. Mann *Obras Selectas, Vol. 10*) donde discute sobre la influencia que pudo tener la aparente enfermedad mental (epilepsia) de Dostoyevski en su producción literaria, Mann insiste en que no existe ni puede existir una relación causal de las características noseológicas de una enfermedad (incluso si ésta es un trastorno mental) y los rasgos de personalidad de una persona, con la línea general de su desarrollo mental. Siguiendo la idea básica de Mann, el conocimiento importante no es saber *qué enfermedad* tiene una persona, sino *qué persona* tiene una determinada enfermedad. Pensamientos parecidos pueden encontrarse en las obras más tempranas de Vygotski, especialmente en las dedicadas al análisis del problema del carácter. Ver por ejemplo la obra de 1928 "El problema del desarrollo del carácter infantil" y otras. Ver también en los últimos escritos de Leontiev su postulado de que no es posible determinar de manera precisa el desarrollo de la personalidad en términos de propiedades individuales (Leontiev, A. N. *Actividad, Conciencia y Personalidad,* Moscú, 1975, p. 177 y otras). [*N.E.R.*]

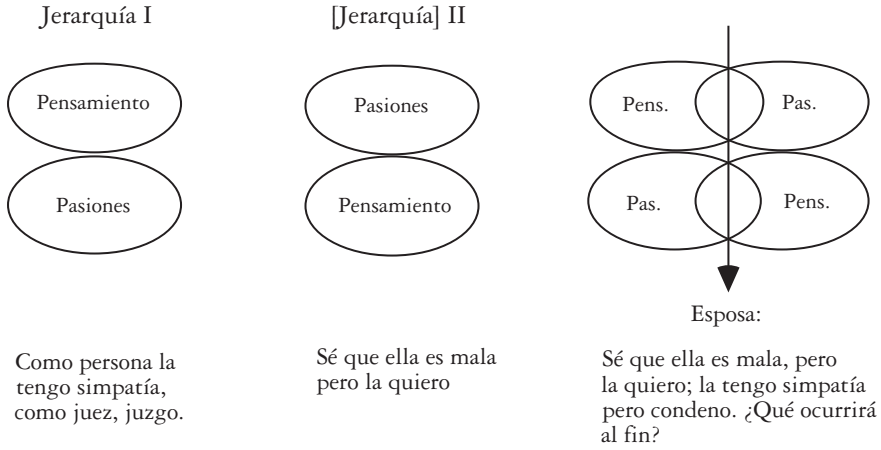
rencia del pensamiento filosófico no en términos de las leyes del pensamiento, sino en virtud de los roles (ética u onanismo) .

I: Sobre la psicología de los roles. Ver Politzer: drama. El rol social (juez, médico) determina una jerarquía de funciones: *i.e., las funciones cambian de jerarquía en diferentes ámbitos de la vida social. Su conflicto = al drama. Ver mi esquema sobre los intereses*[26]. *Un esquema parecido podemos delinear para ámbitos de conducta concretos (Lewin)*. Comparar esquemas (Esquema 3):

(1) *Juez* (complejo profesional)

(2) *Marido* (familiar)

(3) *drama*: (complejo profesional)



Tarea: entre los adolescentes y en *tien* [*?*]: (la psicología concreta) para estudiar los diferentes ámbitos de la conducta (profesional complejo, etcétera), la estructura y la jerarquía de las funciones con las que estos se relacionan y que chocan entre sí.

Ideal: así es como se estructura el complejo profesional de un trabajador moscovita, etcétera.

Método comparativo. Patología general.

Las leyes generales del sueño y del pensamiento (categoría reemplazada) toman una única forma en las diferentes jerarquías de la personalidad. Marx: sin un conocimiento de los rasgos distintivos: logística. LIII[27].

Basov: la naturaleza de la organización. Eso es lo que distingue a la ciencia (mecánica, química, biología, sociología, etcétera). Pero cada una toma un tipo especial de organización como concepto primario: cuerpo, sustancia, organismo, socio, etcétera.

---

[26] Ver la obra de Vygotski La estructura de los intereses en la edad de transición y los intereses del joven trabajador. En *Problemas de la ideología de la juventud trabajadora,* 1929, *4*, 25-68, y Paidología del adolescente, en *Obras Escogidas, Vol. 4*. [*N.E.R.*]

[27] Vygotski no localiza esta referencia. [*N.E.R.*]

El operador telefónico plus el teléfono es un tipo especial de organización, un concepto primario en la psicología superio. *Se desarrollan no sólo el teléfono sino también el operador telefónico. Los dos juntos: la completa unidad del desarrollo infantil.*[28]

Cuando digo que el operador telefónico plus el teléfono (tipo especial de organización) + auto-regulación: esta regulación no es de ninguna manera más mística y no está más cerca del alma que la regulación de la actividad nerviosa superior de los músculos, etc. Pero el mecanismo es más complicado: en un caso tenemos una parte del cuerpo; en los otros, lo que regula y lo que es regulado están separados; A regula a B; pero en este otro caso un ser humano como ser social (A) regula a B (su conducta o actividad cerebral). Hay una nueva y única regulación y organización del proceso: *lo que quiero decir* es que sin lo humano (= el operador telefónico) como un todo no podemos explicar la actividad del aparato del ser humano (el cerebro), que *el hombre regula o controla su cerebro*, *mientras que el cerebro no controla al hombre (socio),* que sin la persona no podemos comprender la conducta de la persona, que la psicología debe desarrollarse a través de los conceptos del drama, no de los conceptos de procesos. *Cuando Politzer dice: es la persona la que trabaja, no sus músculos, lo dice todo* y era necesario que alguien lo dijera. Eso mismo puede decirse de toda la conducta humana. *Tres postulados adicionales:*

1. La diferencia entre una persona mentalmente enferma y una persona normal, o entre diferentes personas mentalmente enfermas no es tanto que (*a*) que se violen las leyes de la vida mental en la persona enferma o que (*b*) los pacientes tengan algo (neoplasma) que las personas normales no tiene (tumor). Más bien la gente normal tiene las mismas cosas que las mentalmente enfermas: ilusiones, sospechas. Las referencias ilusorias, las ideas obsesivas, miedos, etc. Pero es distinto el *rol* de todo esto, la jerarquía de todo el sistema, *i.e.*, otra función y no la que tenemos normalmente pasa al centro del escenario y adquiere la función regulatoria. *No son las ilusiones las que nos diferencian al enfermo mental, sino el hecho de que él cree en las ilusiones y se siente culpable, mientras que nosotros no. Cf. el sueño del cafre.*

En cualquier caso eso es lo que ocurre en el caso de los histéricos, neuróticos, etcétera. En otras situaciones es otro sistema el que toma el control: el histérico con el médico y el histérico en casa.

2. Respecto a Freud: la conexión entre el sueño y la función sexual no es primaria, sino más bien una conexión del tipo del sueño del *cafre*: para el neurótico el sueño sirve de instinto sexual. Pero esa no es una ley general; es una ley sólo para el neurótico. Para un cafre, el sueño [tiene] otra función. En la persona autista el pensamiento es diferente. Esa es la ley de la psicología concreta (*i.e.*, el especial *hic et nunc* [aquí y ahora]), no la psicología general. El error de Freud es que confundió la una con la otra[29].

3. En el desarrollo del niño tiene lugar una transferencia en los sistemas del tipo "sueño del cafre". El sueño de alguien de un año de edad, de 7, 15 ó 70 años no tiene el mismo papel. Con frecuencia las cualidades infantiles no desaparecen, sino que sólo pierden su función, su lugar, su significado. Por ejemplo, con la adquisición de cultura, un sueño de cafre perdería su sentido. Se da un cambio de

[28] Ver nota 14.

[29] Ver nota 20.

roles = un cambio de atención (*i.e.*, el centro de la estructura): ver Adler. De un modo inconsciente el psicoanálisis y la psicología individual se basan en esto.

General : La Psicología se está humanizando. *Homopsychologie* [psicología humana - alemán] ha emergido con la zoopsicología, junto con una psicología científica de los animales surge una psicología de los seres humanos. Ese es el sentido del artículo de Politzer. Esa es la esencia del "drama". Ese es el sentido de la psicología humana. [En el margen]: *Un prólogo a la psicología humana.*

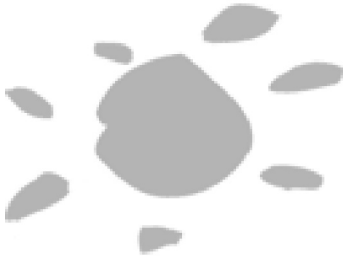
La psicología animal [se relaciona con] la psicología humana [del mismo modo que] la filosociología y la zoosociología [se relacionan con] la sociología humana. Basov: la psicología de lo *humano dentro* de lo animal no es correcta. Para Politzer no existe una fórmula común para la psicología de los animales y de los humanos. *¡Ecce homo!*

¿Qué relación hay entre estas tres ideas: el operador telefónico, un acto instrumental, y la estructura social de la personalidad? El ser humano actúa sobre sí mismo de *un modo social* . El *modo* de control de la conducta y los *medios* (*i.e.*, el acto instrumental) son dados. Y el operador telefónico mismo es una idea de una forma especial de regulación que sigue esa norma.

1. Una persona actúa sobre otra persona, necesariamente desde fuera y con la ayuda de signos.

2. Una persona actúa sobre sí misma, desde fuera y con la ayuda de signos, *i.e.*, de un modo social.

3. Además de la regulación intracerebral de la conducta, podemos hipotetizar que la auto-estimulación sería un caso especial de estimulación social (el operador telefónico controla el teléfono). No podemos extraer analogías entre la conducta en su globalidad y la actividad de un teléfono. Sino el aparato + el hombre...



Colección Cultura y Conciencia

Explorations in Socio-Cultural Studies
General Editors: Pablo del Río, Amelia Álvarez & James V. Wertsch
- Vol. 1. **Historical and Theoretical Discourse.** Alberto Rosa & Jaan Valsiner (Eds.)
- Vol. 2. **Literacy and other Forms of Mediated Action.** James V. Wertsch & Juan Daniel Ramírez (Eds.)
- Vol. 3. **Teaching, Learning and Interaction.** Neil Mercer & César Coll (Eds.)
- Vol. 4. **Education as a Cultural Construction.** Amelia Álvarez & Pablo del Río (Eds.)

La socialización en la escuela y la integración de las minorías. Perspectivas etnográficas en el análisis de la educación de los 90.
Ana Vásquez-Bronfman & Isabel Martínez (Eds.)
La teoría sociocultural y la psicología social actual
Darío Páez & Amalio Blanco (Eds.)
Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional
César Coll & Derek Edwards (Eds.)
La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas
James V. Wertsch, Pablo del Río & Amelia Álvarez (Eds.)
Teaching, learning and classroom discourse. Approaches to the study of educational discourse
César Coll & Derek Edwards (Eds.)
Los desarrollos de la Psicología Social en España
Darío Páez & Sabino Ayestarán (Eds.)
The Religious Phenomenon: An inter-disciplinary approach
Donizete Rodrigues & Pablo del Río (Eds.)
Comparative study of human cultural development
Jaan Valsiner
Pigmalión. Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia
Pablo del Río, Amelia Álvarez & Miguel del Río
El yo social. La psicología de Henri Wallon
René Zazzo
Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo
Jean-Paul Bronckart
La tragedia de Hamlet & Psicología del arte
Lev. S. Vygotski. Edición a cargo de Amelia Álvarez y Pablo del Río
El instrumento y el signo en el desarrollo del niño
Lev. S. Vygotski y Alexander R. Luria. Edición a cargo de Pablo del Río y Amelia Álvarez

Colección Educación y Cultura

Aprender a dialogar. Materiales para la educación ética y moral (Educación Secundaria)
Josep María Puig

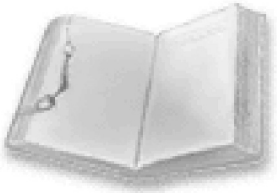
Escritura y necesidades educativas especiales. Teoría y práctica de un enfoque constructivista
Neus Roca, Rosa Simó, Rosa Solsona, Carme González y Montserrat Rabassa

Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación
Amelia Álvarez (Ed.)

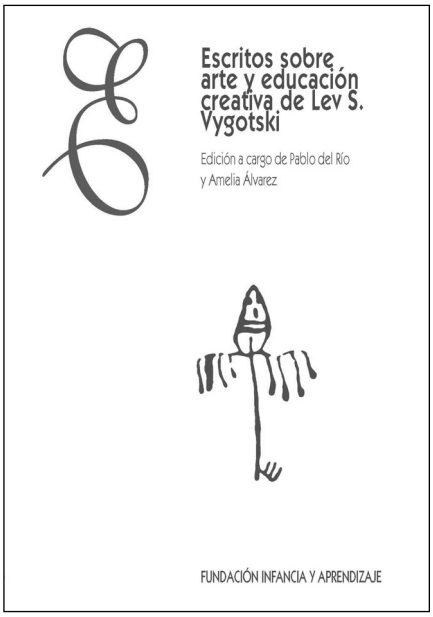
Propuestas para una renovación de la enseñanza de las matemáticas a nivel elemental
Zoltan P. Dienes

Con humor se lleva mejor
Pablo del Río

Escritos sobre arte y educación creativa de Lev S. Vygotski
Pablo del Río y Amelia Álvarez (Eds.)



www.fia.es



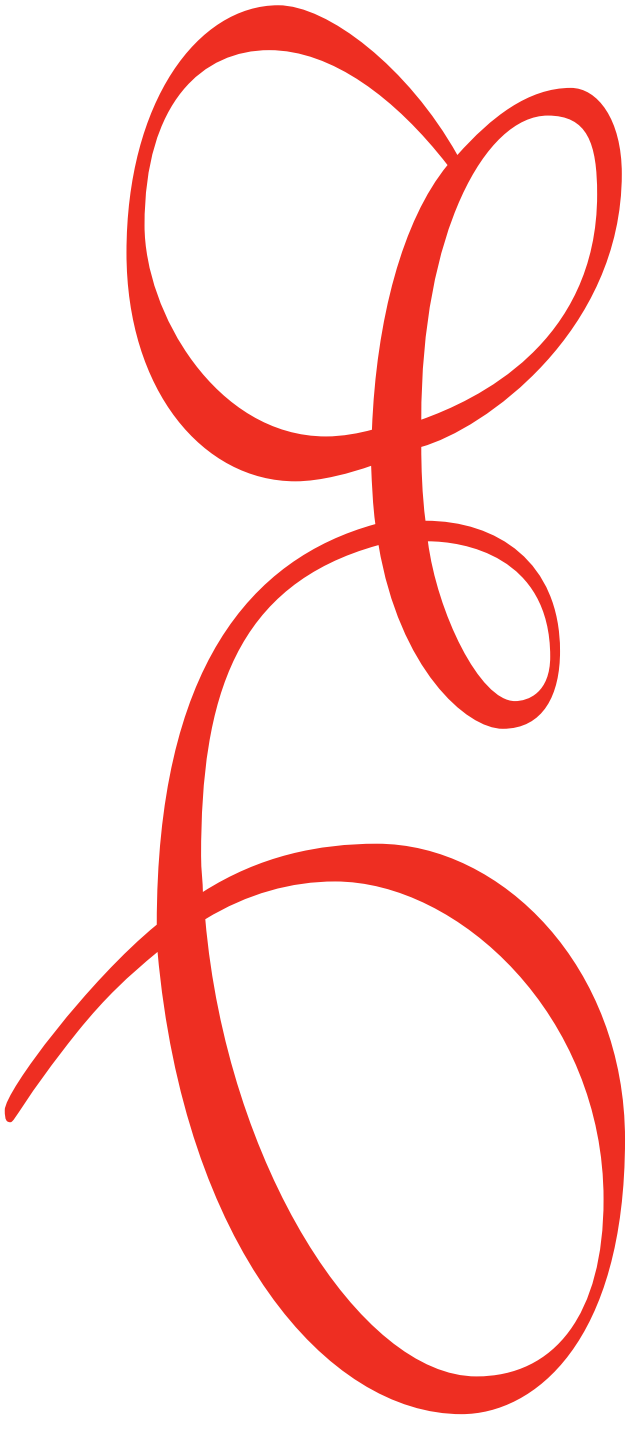
Escritos sobre arte y educación creativa de Lev S. Vygotski

Edición a cargo de Pablo del Río y Amelia Álvarez

Octubre, 2007
165x240 mm, 176 pp.
978-84-921753-6-9
Rúst./Pb 18€

Esta selección de escritos recoge las aportaciones más relevantes de L. S. Vygotski al arte y la creatividad desde el punto de vista evolutivo y educativo, tanto en la vertiente del drama, el lenguaje y la literatura, como en la de la imagen y el dibujo. Incorpora varios escritos publicados por primera vez en español y otros totalmente inéditos.

Presentación. Una introducción a las dos psicologías de Vygotski (Pablo del Río y Amelia Álvarez).
PARTE I. REFLEXIONES SOBRE LA CREATIVIDAD, LA IMAGINACIÓN Y EL DRAMA.
Capítulo 1. Creatividad e imaginación.
Capítulo 2. Imaginación y realidad.
Capítulo 3. El mecanismo de la imaginación creativa.
Capítulo 4. La imaginación del niño y del adolescente.
Capítulo 5. "La tortura de la creación".
Capítulo 6. La creación literaria en la edad escolar.
Capítulo 7. La creación teatral en la edad infantil.
Capítulo 8. El dibujo en la edad infantil.
PARTE II. REFLEXIONES SOBRE EL JUEGO Y EL DESARROLLO ARTÍSTICO.
Capítulo 9. La función de los signos en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores.
Capítulo 10. El juego y su papel en el desarrollo psicológico del niño.
Capítulo 11. Fragmentos de los apuntes de L. S. Vygotski para unas conferencias sobre psicología de los párvulos.
Capítulo 12. La imaginación y la creatividad del adolescente.
Capítulo 13. Psicología humana concreta.
Capítulo 14. Psicología de la creatividad del actor.



En esta selección de escritos se recogen las aportaciones más relevantes de L. S. Vygotski al arte y la creatividad desde el punto de vista evolutivo y educativo, tanto en la vertiente del drama, el lenguaje y la literatura, como en la de la imagen y el dibujo. Incorpora varios escritos publicados por primera vez en español y otros totalmente inéditos que vienen a completar la aproximación a una vertiente de la obra de Vygotski no demasiado conocida, pero de crucial importancia para comprender su concepción integral de la psique humana: la mente dramática, creativa y emocional.